

SISTEMA ESCOLAR Y LENGUAJE VISUAL

Lorena Gago



facultad de
bellas artes



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

SISTEMA ESCOLAR Y LENGUAJE VISUAL

Lorena Gago



facultad de
bellas artes



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Gago, Lorena

Sistema escolar y lenguaje visual / Lorena Gago; prólogo de Muñoz Cobeñas, Leticia. - 1a. ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-1637-2

1. Arte. 2. Escolaridad. I. Muñoz Cobeñas, Leticia, prólogo. II. Título.

CDD 372.5

Edición: Florencia Mendoza

Corrección: Mercedes Leaden

Diseño y diagramación: Valeria Lagunas

Obra de tapa y de contratapa: Imagen efectuada por una estudiante de segundo año de una escuela pública de la ciudad de La Plata (2008), en el marco de una evaluación relacionada con la copia de esquemas.

Sistema escolar y lenguaje visual es propiedad de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

No se permite la reproducción total o parcial, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

A mis maestros, a mis colegas, a mis alumnos.
Y a todos los que, cada día, aprenden y enseñan.

*Nunca se podría decir qué es lo que encierra, lo que amuralla,
lo que parece enterrar, pero uno siente sin embargo no sé que
qué barras, qué rejas, qué muros.*

Vincent Van Gogh (1980)

*Estoy parado sobre la muralla que divide
todo lo que fue de lo que será.
Estoy mirando como esas viejas ilusiones
pasando la muralla se hacen realidad.*

Marciano Cantero y Daniel Piccolo (1986)

ACLARACIÓN

El vínculo establecido entre directivos, docentes y estudiantes de escuelas secundarias platenses y la autora de este libro se sostuvo durante todo el ciclo lectivo 2008 bajo acuerdos fundamentales, propios de la investigación antropológica. Del compromiso de no divulgar la identidad de los actores sociales, cuyas prácticas y discursos son interpretados en esta obra, se desprenden tres decisiones.

La primera es mantener en reserva la identificación específica de las instituciones escolares en las que se realizó la investigación. La segunda consiste en no mencionar nombres propios o reemplazarlos por nombres ficticios. Y la tercera se encuentra en la forma de citar las imágenes elaboradas por los estudiantes, que son imprescindibles para la comprensión de distintos análisis desarrollados en este trabajo. Solo se menciona en qué nivel de la escuela secundaria se encontraban los alumnos en el momento de hacer sus producciones.

De esta manera, se responde al principio ético de la confidencialidad relacionada con el origen de los datos obtenidos. Datos que dieron oportunidad a interpretaciones que son exclusiva responsabilidad de la autora.

En la parte «Índice de imágenes» se encontrará la información detallada de cada una de las figuras analizadas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
PRÓLOGO	15
HISTORIA DE LA ESCUELA EN LA ARGENTINA	17
Belgrano y la educación escolar	18
Sistema educativo y función del arte	21
Promulgación de la Ley 1420	25
Conmemoración en un escenario escolar	29
CULTURA VISUAL E INSTITUCIÓN ESCOLAR	35
Mímesis, verosimilitud e imágenes	35
Estandarización del conocimiento	40
Dilemas sobre la técnica y el lenguaje	44
Producción visual y pensamiento crítico	48
PRÁCTICAS DOCENTES DENTRO DEL AULA	57
Discursos pedagógicos y didáctica	57
Estrategias para motivar	67
Trayectorias educativas	71
Miradas sobre cómo evaluar	75
CONDICIONES ACTUALES DEL TRABAJO DOCENTE	83
Proyectos ideales desbordados	84
Síntomas de malestar en las aulas	87
Vivencias cotidianas de soledad	91
Voluntades desarticuladas y redes rotas	94
MUROS INVISIBLES, OBSTÁCULOS CONCRETOS	101
Sujetos y devenir institucional	101
Adultocentrismo y juventud	105
Docentes ante voces adolescentes	110
Tramas discursivas en la escuela	113
LA NIÑEZ, TU ILUSIÓN Y TU CONTENTO	119
Prácticas docentes en una encrucijada	120
Lugar de las imágenes en la educación	124
Estigmatización y desigualdad	128
Profesores y estudiantes en el aula	131
ÍNDICE DE IMÁGENES	135

INTRODUCCIÓN

En este libro, que describe la enseñanza y el aprendizaje de la plástica en la cultura escolar, se retoman y sintetizan los aspectos centrales de la tesis de doctorado *La educación artística: paradigmas y saberes en el aula* (Gago, 2012). En él se abordan prácticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje visual en la escuela secundaria, vinculadas específicamente con la formación de estudiantes comprendidos en una franja etaria de 13 a 15 años. El acercamiento se centra en la observación de clases de Plástica realizadas durante un ciclo lectivo, en el transcurso del año 2008, en escuelas platenses y, también, en entrevistas efectuadas en 2011 a profesores en ejercicio en establecimientos de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina). Se tuvieron en cuenta los aportes de la Antropología para la descripción y la comprensión de acciones docentes y se incorporó el supuesto explicitado por Elsie Rockwell, quien afirma que «no se observa para luego construir una conceptualización; es a partir de una conceptualización que es posible observar. No se describe para después hacer teoría; se hace teoría para poder describir» (1987: 22). En este texto, entonces, se describen, se analizan y se interpretan prácticas escolares, con la intención de hacer un aporte para su transformación.

El trabajo etnográfico, es decir, la descripción de la cultura, en este caso escolar, permite revisar las representaciones de los distintos actores que confluyen en los establecimientos educativos y explicitar cómo estos supuestos atraviesan sus prácticas cotidianas. María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted señalan:

[la funcionalidad de las representaciones] en la creación y en el mantenimiento de un orden social se vincula con el hecho de que orientan las conductas y las comunicaciones; legitiman las identidades sociales, familiarizan con la novedad

al tiempo que anclan lo desconocido en representaciones ya existentes; operan formando imágenes que transforman las nociones abstractas en casi tangibles (1999: 39).

Se vinculó esta perspectiva antropológica con el contexto social de la escuela de hoy. En particular, se tuvo en cuenta la aprobación de la ley 13 298/2005, de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (Ministerio de Justicia y Seguridad de la provincia de Buenos Aires, 2011), en la provincia de Buenos Aires, antecedente de la ley Nacional 26 061/2005, de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (UNICEF, 2010). Estas leyes plantean la necesidad de adecuar las políticas públicas a la perspectiva de promoción y de protección de los derechos de la infancia y la juventud temprana, e impulsaron la derogación de la ley 10 903/1919, del Patronato de Menores (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2016), que concebía la infancia y la juventud como objetos de tutela y de control.

IMÁGENES SITUADAS

La perspectiva de la antropología nos acerca a la mirada de la diversidad como diferencia presente en cualquier recorte de la realidad humana. Por ello, se la considera como la disciplina que permite acercarse críticamente y desnaturalizar las categorías y los supuestos cotidianos que construimos como obvios y como normales. Ellos circulan en el interior de la escuela y, en consecuencia, impregnan el imaginario y las representaciones que se construyen dentro del aula, principalmente, en torno a la diversidad.

En este sentido, podemos advertir la potencia esclarecedora que aporta la definición de *naturalización* de Neufeld y Thisted, para quienes «un proceso se naturaliza cuando se desconoce su carácter construido, histórico» (1999: 28). Visualizar la inercia que a veces nos atrapa en la tarea de educar es el primer y necesario paso para poder formular, luego, propuestas pedagógicas y didácticas adecuadas a la realidad

contemporánea, ya que no se puede transformar con profundidad lo que no se conoce.

Con la producción de imágenes pueden ejercitarse mecanismos genuinos de construcción del pensamiento y de reconocimiento auténtico de la propia cultura. La intersección entre una subjetividad situada en una comunidad determinada y el lenguaje visual comprendido como capacidad humana presente en todas las sociedades es destacada por Jacques Aumont (1992), quien afirma:

[...] la imagen es siempre modelada por estructuras profundas, ligadas al ejercicio de un lenguaje, así como a la pertenencia a una organización simbólica (a una cultura, a una sociedad); pero la imagen es también un medio de comunicación y de representación del mundo que tiene su lugar en todas las sociedades humanas. La imagen es universal, pero siempre particularizada (1992: 138)

Esta distinción nos ayuda a comprender que el acceso universal al conocimiento no debe ocultar las singularidades. Es importante tener en cuenta en qué medida los procesos de enseñanza y de aprendizaje permiten en la escuela la manifestación de la identidad de los jóvenes, para atender, así, a la relevancia de los sujetos y sus contextos, de manera tal que el enfoque de la enseñanza de la plástica subraye habilidades de producción y de reconocimiento situadas en tiempo y espacio. Esta concepción plantea superar la dimensión técnica e instrumental de la educación en arte, limitada a habilidades meramente perceptivas. La producción plástica puede permitir relatar y simbolizar, y cuando lo logra, habilita la valoración y la proyección activa de la cultura a la que se pertenece. Con respecto a la cultura y a los modos de representación, Nelly Schnaith señala:

La cultura entendida como una convención última e irreductible que atiende a la transformación de sus propios códigos y al reconocimiento de la especificidad de aquellos que valen dentro de otros marcos culturales, implica la postulación de un intento: el de desabsolutizar cualquier modo o método de representación que pretenda erigirse como único «verdadero» (1988: 26).

Con el objetivo de revisar críticamente los significados que iban manifestándose en la vida cotidiana dentro del aula, se realizaron descripciones densas, entendiéndolas, como afirman Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada, como aquellas que permiten mostrar las intenciones sociales:

Las conductas y los espacios, presentados en secuencia descriptiva, plasman significativamente la cultura porque ponen en evidencia las reglas del juego. Las grandes realidades sociales son contextualizadas así en la acción social, la percepción aguda del detalle, el énfasis en los pequeños relieves (1999: 47-48).

Desde este posicionamiento, se estudian los vínculos en el aula como una trama de interacciones y de subjetividades permeadas por el entorno, que construyen la realidad transitada cada día en cada escuela. Dentro de estas realidades, el lenguaje visual surge condicionado e impregnado tanto por aspectos materiales como simbólicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aumont, Jacques (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2016). *Ley del Patronato de Menores de Jurisdicción Nacional y Provincial 10.903*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Ministerio de Justicia y Seguridad de la Provincia de Buenos Aires (2011). *Ley Provincial de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños 13.298*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Seguridad de la Provincia de Buenos Aires.

Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (1999). *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

Schnaith, Nelly (1988). «Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual». *Revista Tipográfica*, (4), pp. 26-29. Buenos Aires: Ediciones de Diseño.

UNICEF (2010). «Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061 y sus decretos 415 y 416/2006». En *Derechos de Niñas, Niños, Adolescentes y Mujeres*. Buenos Aires: UNICEF.

Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Ángel (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Gago, Lorena (2012). *La educación artística: paradigmas y saberes en el aula*. Tesis de doctorado. [en línea]. Consultado el 11 de noviembre de 2016 en <<http://hdl.handle.net/10915/34617>>.

Rockwell, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)* [en línea]. Consultado el 11 de abril de 2016 en <<http://d.yimg.com/kq/groups/15610181/1620925979/name/Rockwell-Reflexiones+ProcesoEtnografico.pdf>>.

PRÓLOGO

Este texto de Lorena Gago está dirigido a todos aquellos docentes e investigadores que nos preguntamos acerca de qué sucede en el aula durante el complejo momento de enseñar y aprender sobre lenguaje visual. Lorena es artista plástica, se ha doctorado en Artes en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, pero además ha sido y sigue siendo una docente e investigadora comprometida, minuciosa y responsable.

Eligió para su tesis introducirse, con el trabajo etnográfico, en las aulas de enseñanza media. Vivir la cotidianeidad de las clases de plástica y, desde allí, con la propia experiencia y bajo mi dirección, profundizar en un trabajo interpretativo y reflexivo.

Proceso complejo si lo hay, a pesar de «ser nativa» en el ámbito de la escuela, su posicionarse fue una revelación, una situación nueva, «estar allí» de otra manera. Considero que ésta es la mayor fortaleza de su trabajo. Sus propias vivencias puestas en diálogo con los marcos teóricos que explicita con claridad en la Introducción.

Justifica la necesidad de rastrear las condiciones históricas y sociales de la educación argentina y, en especial, los antecedentes oficiales e institucionales de la educación visual. En esta dirección, entendemos los esfuerzos continuos por institucionalizar la copia, la mimesis, como práctica legitimadora.

Los últimos dos capítulos dan cuenta de la dinámica escolar en el aula, de las estrategias de motivación, del desarrollo de la interacción y de los supuestos que activan los docentes al momento de evaluar el proceso educativo. La entrevista abierta como estrategia teórica y metodológica la habilita a interpretar qué sucede con la particularidad de este *habitus* escolar. Sobre el final de su trabajo devela la soledad y el malestar con el que se convive en el complejo proceso de enseñar y de aprender.

No puedo dejar de mencionar su compromiso ético con la investigación cuando explicita que su trabajo se enmarca en el nuevo paradigma de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, atendiendo puntualmente a la ley 13.298 *De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños* (2005) en la provincia de Buenos Aires, antecedente de la Ley Nacional 26.061 *De Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes* (2005). En palabras de Lorena Gago: «Estas leyes plantean la necesidad de adecuar las políticas públicas a la perspectiva de promoción y protección de los derechos de la infancia y la juventud temprana». Imprescindible cita en momentos tan cruciales, donde se está estimulando y promoviendo el debate de la baja de la edad de punibilidad. Es, en este sentido, un trabajo crítico que muestra su doble dimensión axiológica con lo pedagógico/disciplinar y con la ética profesional.

Dra. Leticia Muñoz Cobeñas

HISTORIA DE LA ESCUELA EN LA ARGENTINA

La trayectoria histórica que se inicia con la caída de la monarquía española en 1808 implicó, además de la necesidad de establecer una nueva autoridad que ocupara el lugar del soberano, «crear una legitimidad inexistente, constituir el orden político» (Palti, 2007: 128). La educación fue uno de los aspectos que participó en esta búsqueda de un poder estatal que pudiera ser asumido como genuino representante de las mayorías. La Generación del 37 y la Generación del 80 fueron claves en la conformación del modelo de país liberal en el que se inscribió el surgimiento de la escolarización en la Argentina.

En el período de tiempo que va desde la Independencia hasta la etapa conocida como de Organización Nacional (que suele situarse desde 1853 hasta 1880) es posible rastrear conflictos entre los distintos actores sociales involucrados en la configuración de nuestra identidad cultural. La élite gobernante le asignó al sistema educativo la misión de incluir a los sectores populares, a los que, al mismo tiempo y de manera paradójica, excluyó. Los relatos de las clases dominantes delinearon la legitimación de la cultura ilustrada, ya que la finalidad de la política educativa apuntó a integrar a las masas al relato sobre la historia, el presente y el futuro, propio de quienes gobernaban el país, defensores de una idea positivista del progreso. Como subraya Adriana Puiggrós, «los procesos educativos se desarrollan en el marco de luchas por la hegemonía» (1986: 10). La prevalencia de los valores de una minoría organizada, que se impuso en las instituciones estatales, logró dejar su impronta en la memoria del pueblo argentino.

BELGRANO Y LA EDUCACIÓN ESCOLAR

El pasaje de la Colonia a la Independencia, para aquellos que impulsaban un cambio político radical en el país, debía sustentarse en profundas transformaciones económicas. Para Manuel Belgrano este imperativo estuvo íntimamente ligado a una mirada transformadora sobre el papel de la educación. Desde su cargo en el Consulado de Comercio de Buenos Aires, en el que estuvo entre 1793 y 1810, Belgrano impulsó, como estrategia para quebrar la tradición colonialista, el fomento de un mercado interno. Este, desde la visión integral que tenía el prócer, debía centrarse en el desarrollo de la agricultura, del comercio y de la industria. Era una concepción revolucionaria, dado que se oponía a la economía del momento, sustentada únicamente en la ganadería, actividad productiva que estaba ligada a una minoría terrateniente oligárquica que perpetuaba un sistema feudal asociado al colonialismo. Como sostiene Leonardo Paso (1985), para Belgrano debía fomentarse una política agraria que promoviera el aumento de la producción, el desarrollo del comercio y el bienestar del pueblo. Su noción de pueblo comprendía a los sectores sociales oprimidos e incluía a las poblaciones originarias. Como correlato de estas ideas, Belgrano tuvo una valoración renovadora respecto de la educación de su época. Su postura contraria al latifundio hizo que se pronunciara, según Paso, contra el sistema de los arrendamientos y a favor de las siguientes políticas:

[...] por la concesión de la propiedad de la tierra y donde no fuera posible, por el sistema de enfiteusis, por el desarrollo de la agricultura y concurrentemente de aquellas ramas de la actividad científica (náutica, astronomía, dibujo, matemáticas) que crearan nuevas industrias [...] (1985: 55)

En resumen, su interés por la educación nació ligado a un proyecto de industrialización acorde con la búsqueda del desarrollo capitalista. Por esto, Belgrano propuso reemplazar la enseñanza escolástica, que imperaba en el país, por un criterio educativo racionalista. Como explica Puiggrós, la escolástica implicaba la subordinación «de la totalidad

de la práctica educativa a la práctica religiosa y de la pedagogía a la filosofía, así como la preconstitución del sujeto social a nivel del dogma» (1986: 15). Esta cuestión produjo que Belgrano se expresara en estos términos: «¿Hasta cuándo se han de estar vendiendo doctrinas falsas por verdaderas y palabras por conocimientos?» (Belgrano en Paso, 1985: 68). Así, se declaraba contrario a la exclusividad que el clero tenía en el ámbito educativo oficial y que era funcional a los intereses de la monarquía española, la cual pugnaba por mantener el monopolio comercial.

En consonancia con estas ideas, Belgrano tuvo una mirada sobre la educación que le atribuyó, de manera precursora, una función racional y científica. Esta misión dada a la formación en establecimientos oficiales debía ser cimiento de lo nacional, entendido como emancipación popular a través de la ruptura del orden colonial. Tal fue el fundamento de las primeras escuelas en el declive de la Colonia y previas a un desarrollo sistemático de las instituciones educativas en el país.

Guiado por esta perspectiva, Belgrano creó en Buenos Aires, en 1799, la Escuela de Dibujo, considerada el primer intento de educación artística metódica en el país. Esta escuela nació asociada al interés por educar para el trabajo productivo. José García Martínez (1985) señala que Belgrano consideraba indispensable el manejo del dibujo para la elaboración de artesanías y para la construcción arquitectónica. Estas apreciaciones de Belgrano se daban dentro de un proyecto amplio, a través del cual quiso estimular la educación técnica. Sin embargo, como nos recuerda el Instituto Nacional Belgraniano, la Escuela de Dibujo fue clausurada por orden real en 1804, con el argumento de la dificultad económica para sostenerla frente a la crisis política relacionada con la guerra entre España e Inglaterra. En un territorio colonizado, el tipo de iniciativas revolucionarias de Belgrano resultaban difíciles de sostener, porque depositaba en la educación pública la misión de forjar una sociedad independiente.

También, según la citada institución belgraniana, dependiente de la Presidencia de la Nación, la Escuela de Dibujo estaba destinada a jóvenes. Aunque no conocemos la franja de edades que comprendía,

sabemos que fue orientada a impartir enseñanza en un nivel posterior a las *primeras letras* y que se admitía que los jóvenes fueran azotados, forma de castigo aceptada en esa época. Se trataba de un sistema en gestación. Hacia fines del siglo XVIII no existía la educación secundaria tal como la entendemos en la actualidad. Se trataba de escasos establecimientos que formaban luego de la preparación básica de entonces, pero no pertenecían a un sistema articulado. Puiggrós (1996) aclara que la noción de un sistema educativo integrado se terminó de gestar en Europa al comenzar el siglo XIX, e indica que la escuela secundaria fue una creación tardía, que surgió de las escuelas preparatorias que nacieron como extensiones de las universidades. Puiggrós también enfatiza que en los siglos XVI y XVII se fue consolidando, en la América hispana, un «sistema bifurcado»: las escuelas para el pueblo que alfabetizaban y evangelizaban por un lado y, por otro lado, las universidades destinadas a transmitir los «saberes cultos» en el marco de planes de estudio escolásticos (1996: 20).

En cuanto a la enseñanza específica del dibujo antes de la emancipación nacional, García Martínez indica que las clases del primer director y único maestro de la Escuela de Dibujo, Juan Antonio Gaspar Hernández, comprendían la copia de figuras humanas observadas en grabados de la época. Atender a esto es clave: la enseñanza del arte en la Argentina nació identificada con el recurso de la imitación de imágenes previas como base para el aprendizaje. Se pueden encontrar continuidades entre los antecedentes de la enseñanza artística formal y las prácticas escolares actuales vinculadas con la Plástica. En las escuelas secundarias contemporáneas son recurrentes las propuestas pedagógicas que apelan a la reproducción de un modelo dado sin búsqueda de apropiación del mismo. Esto demuestra que existe una tradición educativa que exacerba la valoración de la copia para la producción de imágenes. Se trata de una cuestión que aparece naturalizada en las experiencias áulicas y que atraviesa, también, la formación de los docentes de Plástica en el nivel universitario.

Jacques Aumont, quien identifica la analogía con el problema del parecido entre la imagen y la realidad, remite a la obra de Ernst Gombrich,

Arte e ilusión (1982), para remarcar que toda representación es convencional y que la imitación acude a esquemas múltiples, entre ellos «esquemas artísticos, derivados de la tradición y fijados por ella» (Aumont, 1992: 208-209). En los hábitos educativos relacionados con el lenguaje visual que apelan a la copia y al logro del parecido con un modelo dado como modalidad normal para la producción de imágenes hay supuestos fuertemente arraigados que no suelen revisarse.

Es importante recordar que en el momento histórico que se toma como antecedente del sistema educativo argentino (en el pasaje de la Colonia a la Independencia, de 1799 a 1810), y de la enseñanza formal del arte en particular, todavía no se había difundido la fotografía como medio de representación con la misión social de reproducir la realidad. Esta misión estaba aún en manos de la pintura y del grabado, por lo que es elocuente que, según las investigaciones realizadas por García Martínez, en la primera escuela argentina de dibujo, se acudiera al grabado como fuente de motivos o de modelos a replicar.

SISTEMA EDUCATIVO Y FUNCIÓN DEL ARTE

Héctor Rubén Cucuzza (1985) destaca que con el dictado de la Constitución Nacional de 1853 comenzó un proceso de legislación del que surgió el actual sistema educativo. En esta coyuntura, fue especialmente protagónica la Generación del 37 o Nueva Generación, a la que Tulio Halperin Donghi identifica con la pretensión de constituirse en guía política del nuevo país. El afán de transformación de los intelectuales que conformaron la élite gobernante cuyo proyecto nacional culminó hacia 1880, implicó:

[un] esfuerzo por imponer, a una Argentina que en cuarenta años de revolución no ha podido alcanzar su forma, una estructura que debe ser, antes que el resultado de la experiencia histórica atravesada por la entera nación en esas décadas atormentadas, el de implantar un modelo previamente definido por quienes toman a su cargo la tarea de conducción política (Halperin Donghi, 2005: 40).

Entre los integrantes de la Nueva Generación, Esteban Echeverría y Domingo Faustino Sarmiento fueron quienes gestaron y difundieron ideas directrices que sirvieron como horizonte para establecer el modelo de país que prevaleció después de la batalla de Caseros –batalla que, librada en 1852, significó la caída de Juan Manuel de Rosas–. Halperin Donghi plantea que «Caseros ha puesto en entredicho la hegemonía de Buenos Aires y ha impuesto la búsqueda de un nuevo modo de articulación entre esta provincia, el resto del país y los vecinos» (2005: 78). Ya en *El Dogma Socialista*, de 1837, considerado una de las fuentes de la Constitución del 53, Echeverría impulsaba un programa «global, totalizador y superador del coloniaje» (Paso, 1985: 89). En función de esto, presentaba un proyecto que pugnaba por la organización social para dejar atrás el largo período de guerras civiles entre unitarios y federales, posterior a la Independencia. Este documento contiene una propuesta contraria a la de Rosas, quien impulsaba un modelo de país «ganadero-latifundista-saladeril» (Paso, 1985: 88), que Echeverría repudiaba por considerarlo antirrevolucionario. Por esto, Echeverría propuso retornar a los principios de la Revolución de Mayo, lo que implicaba, según él, que el pueblo tuviera una educación que promoviera el ejercicio de una democracia emancipadora. Desde esta óptica, la búsqueda de la nacionalidad fue identificada con la necesidad de reconstrucción de una sociedad que había dado lugar al poder de Rosas, cuya política la Generación del 37 juzgaba como dictatorial. En consecuencia, Echeverría escribió: «El gran pensamiento de la revolución no se ha realizado. Somos independientes pero no libres. Los brazos de España no nos oprimen, pero sus tradiciones nos abruman. De las entrañas de la anarquía nació la contrarrevolución» (Echeverría en Svampa, 1994: 30). De manera que Echeverría asociaba la libertad, como los demás integrantes de la élite ilustrada argentina, con la idea de progreso, que se esperaba que contribuyera a superar las primeras dicotomías que enfrentó el país para la conquista de la unidad. Estas dicotomías son puntualizadas por Maristella Svampa (1994) como la contraposición entre republicanismo y catolicismo, democracia y absolutismo, y civilización y barbarie. Para dejar atrás estas disyuntivas, los modelos a

seguir por la clase gobernante durante el siglo XIX fueron tanto países europeos, en particular Francia e Inglaterra, como, muy especialmente Estados Unidos, que había podido generar, antes que Argentina, un orden democrático. Este orden debía implicar para el «liberalismo pedagógico» (Puiggrós, 1996: 44) de la Nueva Generación, la separación entre la sociedad religiosa y la sociedad civil, que fue pilar de la libertad de credo y de la educación laica.

Pero la realidad argentina enfrentó a la élite criolla con «un pasado difícil de erradicar, que comprendía ciertas tradiciones y una memoria social, cuyos efectos eran nefastos en su encuentro con lo nuevo» (Svampa, 1994: 33). Esta realidad equivalía a la barbarie y se refería, en particular, a los sectores populares. De modo que para Echeverría era necesaria la reconstrucción de la sociedad a través de la regeneración de estos sectores. En *El Dogma Socialista* plantea: «No se hacen constituciones para los pueblos, si no que se forman pueblos para las constituciones» (Echeverría en Svampa, 1994: 34). Regenerar fue el objetivo perseguido tras los ideales de civilización y de homogeneización social por medio del control y del orden que promovería la educación. En aquella época, esto impactaría fundamentalmente en la educación primaria, dado que la enseñanza secundaria se reservaba a unos pocos.

Existe un doble aspecto en el pensamiento que nos legó Echeverría sobre el papel de la mayoría de la población en la conformación de la nacionalidad. Por un lado, se la incluye desde un discurso ligado a valores democráticos, pero, por otro, se promueve, también, la extirpación de sus características consideradas bárbaras, relativas a esa memoria social que la unía a un pasado repudiado, así como a la desconfianza que despertaba debido a las revueltas populares acontecidas en Europa. Svampa explicita que el mito de la barbarie «expresa antes que nada el temor de la burguesía recientemente instalada, la amenaza de sus valores fundamentales, el peligro de la desintegración de los lazos sociales» (1994: 35). Esto tiene vinculación con el imperativo histórico que rige desde su surgimiento a los establecimientos destinados a la educación masiva de los jóvenes: la supresión de los «sujetos sociales previos» (Pineau, 2005: 123) en función de la gobernabilidad.

Con respecto a la educación secundaria, Cucuzza indica que estaba destinada a los estudios preparatorios para la Universidad y que tenía un carácter marcadamente elitista. Había pocos establecimientos en los que se formaba la clase dirigente: a ellos concurrían los hijos de la oligarquía. Este autor también precisa que al comenzar la etapa de la Organización Nacional existían «el Monserrat en Córdoba, el de Concepción del Uruguay creado por Urquiza, el Colegio Seminario y de Ciencias Morales en Buenos Aires y algunos privados diseminados en algunas capitales de provincia» (Cucuzza, 1985: 105). El Colegio Seminario y de Ciencias Morales se convirtió en 1863 en el Colegio Nacional Buenos Aires.

En cuanto a la educación artística en particular, Sarmiento hizo en 1844 declaraciones desde su exilio en Chile, en las que destacó la formación en dibujo lineal, al que consideraba indispensable en la instrucción popular como saber específico. Saber que consideraba que debía ser difundido por la escuela primaria de entonces. Su importancia radicaba, para Sarmiento, en que posibilitaría el desarrollo de la industria nacional en la medida en que permitiría a quienes lo conocieran realizar diseños propios o imitar modelos, formando así tanto para la «profesión manual» como para «dirigir una fábrica» (Sarmiento en García Martínez, 1985: 73). De este modo, asociaba el aprendizaje del dibujo con el manejo de una geometría aplicada, que permitía llevar a la práctica conocimientos basados en la matemática. Fue en este sentido que Sarmiento afirmó desde suelo chileno que el dibujo lineal «no es simplemente un mero adorno» (García Martínez, 1985: 72).

Esta perspectiva del sanjuanino respecto del dibujo puede complementarse con otra que había asumido al fundar en San Juan, en 1839, el Colegio de Pensionistas de Santa Rosa, destinado a mujeres provenientes de la élite social. Impulsó, en esta institución, la incorporación de las materias «dibujo natural» y «dibujo floral» (García Martínez, 1985: 69). La justificación dada era la de promover la adquisición de la técnica y de la destreza para reproducir copiando con exactitud. En cuanto a la función que adjudicaba al conocimiento del dibujo por parte de una minoría ilustrada hay, además, otras declaraciones, en este caso del año

1843, en las que Sarmiento afirmó que los jóvenes de las clases altas debían tener las siguientes misiones:

[...] ejercitarse con honra y con provecho en la noble profesión del retratista, y no pocos abandonarse a las inspiraciones del arte; asuntos religiosos, históricos y de costumbres nacionales servirán de tema a sus ensayos, y nuestros templos y nuestros salones se enriquecerán de producciones nacionales (Sarmiento en García Martínez, 1985: 70-71).

Además, lamentaba que dependiéramos de artistas extranjeros para generar un reservorio que plasmara la historia oficial. En conclusión, si por un lado le atribuía al arte relacionado con las imágenes visuales un rol en la formación de los sectores populares para el trabajo, por el otro, consideraba que los profesionales que se formaran en los establecimientos destinados a una élite serían los encargados de construir imágenes que simbolizaran lo nacional y quienes reemplazaran el arte europeo en la tarea de forjar representaciones sobre la realidad local.

PROMULGACIÓN DE LA LEY 1420

Hacia 1880 culminó la conformación de un Estado central en la Argentina que reafirmó la finalización de las guerras civiles. Este Estado central fue producto del modelo liberal impulsado por la oligarquía y representó la entrada definitiva del país al sistema capitalista. Los gobiernos que se sucedieron en esa década, en los que ocuparon el poder presidencial, sucesivamente, Nicolás Avellaneda (1874-1880), Julio Argentino Roca (1880-1886) y Miguel Ángel Juárez Celman (1886-1890), se ocuparon de desarmar las instituciones provenientes del gobierno de Rosas y de controlar los efectos de la inmigración masiva. A pesar de haber fomentado la llegada de los inmigrantes para poblar el territorio argentino, la clase dirigente de fines del siglo XIX pasó de la expectativa al desencanto. De reconocer al extranjero como factor

de progreso, pasó a repudiarlo como germen de descomposición social por no traer la cultura europea idealizada por la minoría ilustrada, sino las reivindicaciones obreras que acuñaron el anarquismo y el socialismo. En 1887, Sarmiento afirmaba:

Lo más atrasado de Europa, los campesinos y la gente ligera de las ciudades, es lo primero que emigra. Véalo en el desembarcadero...El labriego español, irlandés o francés, viene a Santa Fe, porque en su país y en su comarca todavía deja el rudo implemento primitivo... Pero lo que la inmigración europea no nos trae es educación política de que carecen las masas en general [...] (Sarmiento en Svampa, 1994: 72).

La inmigración se volvió un elemento más de lo considerado como barbarie. Para la clase dirigente del momento los recién llegados se convirtieron en signo de la sumatoria de lo salvaje con lo retrógrado. Pablo Pineau puntualiza cómo Sarmiento identificaba a los bárbaros:

[con] el resultado de la combinación nefasta de la naturaleza americana signada por el «mal de la extensión», y la historia de estas tierras, marcada por la existencia de las «razas salvajes» originarias, las terribles improntas de la colonia española –la nación más atrasada de Europa–, y la mezcla de ambas en una prole de mestizos que aunaban ambas desventajas y ninguna virtud (2005: 125).

Los inmigrantes convocados para erradicar la barbarie nativa, la profundizaban. A partir de este diagnóstico, la élite gobernante agudizó su acción a favor de un papel civilizador de la educación. Puiggrós sitúa en este momento histórico el afianzamiento de un sistema escolar que, por su envergadura y por su influencia, se volvió sinónimo de sistema educativo y dejó, así, marginados a otros procesos formativos a través de los cuales se socializaban amplios sectores populares. Asimismo, Alejandro Cattaruzza precisa:

[Hacia fines de 1880] la preocupación por lo que se veía como amenazas a la nacionalidad llevó a que se desatara un movimiento que no dudó en apelar a las

fiestas patrias, la creación de museos, la liturgia patriótica en escuelas y, en fin, la apelación a un pasado común, entre otros procedimientos (2007: 41-42).

La pedagogía dominante se erigió, así, en uno de los pilares con los que el proyecto oligárquico de país buscó controlar a la población. La política liberal incluyó a las mayorías en su proyecto de uniformidad cultural a través de un proceso recorrido por tensiones. Por un lado, la educación era un recurso para garantizar la integración nacional bajo los lineamientos de la clase dirigente. Por otro, esta incorporación se hizo desestimando la diversidad de identidades culturales existentes que fueron repudiadas como peligros para el orden político que se consolidaba. La nacionalidad fue identificada con el afianzamiento de una organización social afín al modelo de país impulsado por la minoría gobernante.

La Ley 1420, aprobada en 1884, fue la expresión jurídica de la intención política de convertir la educación en herramienta de «civilización» y de «nacionalización» (Svampa, 1994: 77). Como es sabido, esta legislación promovió la masificación de la formación primaria gratuita, obligatoria y laica. Mientras que la educación secundaria continuó siendo elitista, y no fue objeto de una legislación específica, lo que demuestra, según Puiggrós (1996), las reticencias para comprenderla como un nivel integral y para configurar un lugar para el desarrollo ciudadano de los jóvenes de los sectores medios.

El pensamiento sobre el arte y sobre la educación artística inscripto en la perspectiva de la Generación del 80 tuvo entre sus promotores a Joaquín V. González, fundador de la Universidad Nacional de La Plata. Su discurso por la oficialización, en 1905, de la Escuela de Estímulo de Bellas Artes nos muestra el sentido dado a la enseñanza de la Plástica en la etapa fundacional del sistema educativo actual. En aquella oportunidad, González expresó:

Durante los nebulosos días de la colonia, ninguna expresión de arte era posible en el alma indígena, informe y vaga, sin que sea posible juzgar como propios de América los que algunos apasionados poetas de las razas primitivas, pretenden

clasificar como manifestaciones propias o reflejos de una influencia extraña. Una flor de cultura tan exquisita no abre en ambiente hostil, ni en clima donde la libertad no crezca [...] Porque el arte no se anticipa a su tiempo, ni germina en la ignorancia; y en aquellas épocas la cultura intelectual de la masa indígena sólo podía ofrecer las imitaciones grotescas o mecánicas bajo la dirección de un instructor de taller, o sueltos a su propio impulso, volver a los endriagos infantiles de la vasija o de la urna funeraria [...] El arte –o la facultad estética– es, así, en la vida de las sociedades, elemento de regeneración y de progreso; y como tal, primordial interés para su gobierno político, que vela por la integridad de las fuerzas conservadoras de las naciones (González en García Martínez, 1985: 101-110).

Pueden reconocerse en estas palabras supuestos afines con lo sostenido por Sarmiento sobre nuestro pasado presuntamente primitivo. Prejuicios que se enmarcan en el pensamiento que Joaquín V. González (1938) expresa en su obra *Mis montañas*, publicada por primera vez en 1905, y analizada por Cattaruzza en función de estudiar la ideología hegemónica que impulsó el nacimiento de nuestro sistema educativo. En este texto se identifica a lo argentino con la aristocracia replegada en el interior serrano y sin contacto con la inmigración. Estos sectores dirigentes eran, para González, los auténticos artífices de la Independencia y del proceso civilizador que ella había iniciado.

Es posible vincular estas ideas con el papel especial que se le asignó a la Sociedad Estímulo de Bellas Artes en la formación del gusto estético y del desenvolvimiento del arte y de su enseñanza. Se trató de un rol crucial, orientado a convertir también al arte en agente civilizador y factor de cohesión social. El paradigma artístico dominante en la plástica argentina al concluir el siglo XIX, que García Martínez identifica con el naturalismo italiano, tenía pretensiones de universalidad, propias de un modelo apoyado solamente en el modo de construcción occidental de la imagen, y asociado al progreso y a la civilización.

CONMEMORACIÓN EN UN ESCENARIO ESCOLAR

El diálogo entre el pasado y el presente, atravesado por la construcción oficial que se hizo de nuestra historia y de la función asignada a la escuela para la reproducción de la memoria, es actualizado en los actos escolares. Podemos indagar sobre cómo el despliegue de una ceremonia, desarrollada en este caso con motivo de la conmemoración del 12 de octubre de 1492, en una escuela secundaria platense, movilizó una manera de rememoración culturalmente construida.

Durante el evento que mencionamos, los estudiantes se mantuvieron en formación la mayor parte del tiempo, y se les asignó el rol de mirar a quienes estuvieron a cargo de los discursos. Sólo se desplazaron por el patio los abanderados al desfilar. Sin embargo, las actitudes de algunos alumnos desafiaban la solemnidad que se intentaba imponer al acto: cuchicheos, risas contenidas, disimulados golpecitos en el hombro y pequeños empujones, a modo de juego. Cuando llegó el momento dispuesto para que se cantara el himno, la persona que dirigía la ceremonia dijo: «Ahora vamos a entonar el Himno Nacional ¡Canten!». A continuación, se escuchó una grabación que fue emitida superpuesta a un poco entusiasta movimiento de labios de los alumnos, o a su silencio. Esta ausencia de protagonismo de los chicos se contrapuso a los discursos de directivos y de docentes. Sus declamaciones contuvieron tramos polémicos con respecto a qué transmisión propusieron sobre la llegada de los españoles a América en 1492. Y otros tramos contradictorios en cuanto a la reflexión y la discusión que suponían promover frente a la aparente apatía de los estudiantes. Entre las frases expresadas por los educadores, se destacan las siguientes: «Es necesario promover la reflexión sobre el encuentro entre dos mundos y su incidencia en la cultura para revalorizar la cultura americana». «La escuela como agente social debe promover la discusión reflexiva sobre el presente y el futuro». «Hace 516 años América entró en la historia de la mano de España». «Tenemos una raíz propia: la sabiduría popular. Los latinoamericanos tenemos el deber de no renunciar a nuestra identidad. Nuestro acercamiento al pasado no debe hacerse desde la nostalgia,

desde la fijación en cuestiones dolorosas, sino desde la esperanza. Las culturas milenarias de los pueblos de América tienen la esperanza de un futuro más justo».

Tales palabras soslayaron otras interpretaciones posibles sobre el «encuentro entre dos mundos» (por ejemplo, la que entiende la acción de España en América como sometimiento y como genocidio de pueblos originarios). Además, como refuerzo de la negación de un pasado cultural nativo, ubicaron el comienzo de nuestra historia en el momento de la llegada de los españoles. Sin embargo, también se afirmó que la escuela debe promover la discusión reflexiva y se subrayó la importancia de no renunciar a nuestra identidad. Pero estas intenciones no fueron coherentes con la forma de desenvolvimiento del acto escolar. En este sentido, Elsie Rockwell manifiesta:

El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. Conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y de prácticas institucionalizadas históricamente (1997: 13).

Los aspectos analizados de esta conmemoración del 12 de octubre de 1492 nos hablan de la perdurable versión tradicional sobre el pasado, suavizada por palabras conciliadoras. Y, también, de su confluencia con la función asignada a la escuela, especialmente persistente en la transmisión de los núcleos simbólicos más cristalizados. El papel de los alumnos fue recibir un discurso sin que se los invitara desarrollar, ni antes ni después del acto escolar, el pensamiento crítico a partir de la indagación y del contraste de miradas sobre un hecho histórico controvertido y cargado de violencia hacia los primeros pueblos de la actual América.

Cattaruzza indica que la liturgia escolar, con sus ritos y con sus emblemas, condensa y construye interpretaciones sobre el pasado. Y, además, señala que esa construcción del pasado tiene estrecha relación con la configuración del orden social y político presente y futuro.

Es trascendente, también, la apreciación que hace respecto a que en las últimas décadas del siglo *xix* empezaron a constituirse relatos sobre el pasado que atravesaron todo el siglo *xx*. Esto ha ocurrido con el 12 de octubre, que emerge como efemérides a raíz de décadas de reorganización de las relaciones entre la Argentina y España, y culmina, como precisa Cattaruzza, con el decreto firmado por Hipólito Yrigoyen el 4 de octubre de 1917, que estableció esta fecha como festejo patrio. Hoy, convertido el Día de la Raza en el Día de la Diversidad Cultural, las herencias ancestrales y las presencias todavía negadas de los pueblos originarios conviven con relatos estereotipados sobre la conquista de América.

No es un tema menor, en relación con la educación artística, la estrategia que desde el Estado argentino ha primado hasta ahora para la construcción de la noción de nuestra nacionalidad. Ya que la identidad colectiva fue construyéndose en torno a interpretaciones hegemónicas sobre la historia de la sociedad, que incluyen los parámetros que se fueron gestando para la enseñanza sistemática del arte. Los supuestos predominantes sobre las producciones visuales dentro del ámbito escolar adoptaron, básicamente, dos ejes estructurales. En primer lugar, su fundamentación en la preparación para el trabajo industrial y, en segundo lugar, su función para formar una élite de artistas, que debía ser la encargada de plasmar producciones simbólicas, inscriptas en la búsqueda de cohesión social en torno al discurso oficial sobre el pasado y sobre el presente.

La educación artística se inscribe en el marco de la tensión entre inclusión y exclusión que cimentó el sistema educativo como generador de la nacionalidad. Esta tensión comprendió, por un lado, la incorporación programática de la población al proyecto de país impulsado por la élite ilustrada. Por el otro, dejó afuera a lo identificado por esa élite como barbarie. Los pueblos originarios y los inmigrantes fueron los más combatidos en nombre de la civilización. Por esto, en el ejercicio de nuestras tareas docentes cotidianas, es crucial ser conscientes de las marcas profundas que remiten a representaciones que se impusieron en los orígenes de nuestro Estado y que le asignaron a la institución escolar

la misión de constituirse en matriz de la nacionalidad argentina sobre la base de la negación de la diversidad sociocultural. A continuación abordaremos experiencias de enseñanza y de aprendizaje actuales, en las que estas huellas están vigentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aumont, Jacques (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.

Cattaruzza, Alejandro (2007). *Los usos del pasado. La historia y la política argentinas en discusión, 1910-1945*. Buenos Aires: Sudamericana.

Cucuzza, Héctor Rubén (1985). «El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma». En Hillert, Flora y otros. *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis* (pp. 103-137). Buenos Aires: Cartago.

Echeverría, Esteban (1873). «El dogma socialista». En *Obras completas*. Buenos Aires: Casavalle.

García Martínez, José (1985). *Arte y Enseñanza Artística en la Argentina*. Buenos Aires: Fundación Banco de Boston.

Gombrich, Ernst (1982). *Arte e ilusión*. Barcelona: Gustavo Gilli.

González, Joaquín (1938). «Mis montañas». En *Obras completas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Halperin Donghi, Tulio (2005). *Una Nación para el Desierto Argentino*. Buenos Aires: Prometeo.

Palti, Elías (2007). *El tiempo de la política. El siglo XIX reconsiderado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Paso, Leonardo (1985). «Antecedentes históricos del desarrollo nacional vinculados a la educación». En Hillert, Flora y otros. *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis* (pp. 41-101). Buenos Aires: Cartago.

Pineau, Pablo (2005). «Del otro lado del muro: representaciones del afuera escolar en la matriz pedagógica argentina». En *Sociedad Argentina de Historia de la Educación: Anuario de Historia de la Educación*, (6), pp. 119-128. Buenos Aires: Prometeo.

Puiggrós, Adriana (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, Adriana (1996). *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.

Rockwell, Elsie (1997). «De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela». En *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.

Svampa, Maristella (1994). *El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*. Buenos Aires: El cielo por asalto.

REFERENCIA ELECTRÓNICA

Instituto Nacional Belgraniano (s/f). «Belgrano y la educación» [en línea]. Consultado el 11 de abril de 2016 en <http://manuelbelgrano.gov.ar/seccion-belgrano/la-educacion/>.

CULTURA VISUAL E INSTITUCIÓN ESCOLAR

Nuestro contexto de imágenes cotidiano está cargado de herencias culturales y de nuevas formas de comunicación visual. La escuela es resistente a los cambios sociales vinculados con el lenguaje visual, porque la tradición artística occidental y la inercia institucional condicionan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La tradición del arte en Occidente está signada por el afán de imitación, mientras que la institución escolar continúa replicando muchas de las funciones que le asignó en sus orígenes el sistema educativo.

La concepción del conocimiento ligada al pensamiento positivista se opone a la revisión de las prácticas basadas en la transmisión de estereotipos, y la noción del arte como conjunto de técnicas y no como lenguaje discrimina las subjetividades. Estas tensiones hacen necesario situar a la educación artística formal actual, a través del enfoque de prácticas concretas, que posibilite transformar los mecanismos de reproducción heredados y hacer contribuciones para pensar críticamente el uso de las imágenes en el aula. En este sentido, es preciso reflexionar para desarmar prejuicios impuestos por las manifestaciones culturales hegemónicas y, en especial, para promover el protagonismo de los estudiantes en la apropiación de códigos de representación.

MÍMESIS, VEROSIMILITUD E IMÁGENES

Christian Metz recuerda que, para Aristóteles, lo verosímil significaba «el conjunto de lo que es posible a los ojos de los que saben» (1972: 19). El autor amplía esta definición argumentando que es verosímil lo que se ajusta a las leyes de un género establecido. Es decir que «es en

relación con discursos y con discursos ya pronunciados que se define lo verosímil que aparece así como efecto de un corpus» (Metz, 1972: 20). Estas delimitaciones del concepto permiten sostener que al mencionar lo verosímil tratamos sobre lo que está legitimado a través de determinados códigos de representación. Códigos que posibilitan inscribir a las producciones visuales escolares en un campo demarcado y establecido que indica qué es el arte. Pierre Bourdieu plantea claramente que los campos se constituyen como ámbitos reconocibles a través de las herencias culturales y de las prácticas sociales y que están atravesados por factores de poder. Bourdieu explica al respecto:

[...] es preciso recordar que el capital cultural objetivado no existe y no subsiste como capital cultural material y simbólicamente actuante más que en y por las luchas que se desarrollan en el terreno de los campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etcétera) y, más allá, en el campo de las clases sociales, y en las que los agentes comprometen unas fuerzas y obtienen unos beneficios proporcionados al dominio que ellos tienen de ese capital objetivado, y por tanto a la medida de su capital incorporado (2012: 267-268).

Debemos tener en cuenta, además, que los supuestos legitimadores arraigados en la verosimilitud están íntimamente ligados a la noción de *mímesis*, concepto de larga trayectoria en la historia de las imágenes. En sus orígenes, en la Antigua Grecia, la *mímesis* tenía el significado de representación y estaba vinculada a rituales en los que un coloso, como doble, encarnaba «seres de naturaleza no humana –divina o animal– o héroes de otro tiempo» (Bozal, 1987: 70).

Sin embargo, en el transcurso de los siglos, fue adquiriendo su connotación hegemónica: la de semejanza o de imitación. Jan Bruck (1997) indica que en los inicios del Iluminismo se reformuló el concepto de *mímesis* como *imitación de la naturaleza*, en el marco de una cosmovisión en la que la naturaleza era entendida como una manifestación racional en la que se plasmaba el orden preestablecido del mundo. Es decir que se trataba de una mirada idealista. Por eso, Bruck remarca que, aunque el arte se oriente hacia la realidad, y aunque tenga distintos

grados de semejanza con lo representado, no significa necesariamente que sea realista.

Estas concepciones en torno a la mimesis atraviesan las prácticas áulicas relacionadas con la imagen visual y se traducen en el afán de reproducción de modelos. La impronta ideológica de la Ilustración asume un papel protagonista en el ámbito escolar, cada vez que se apela, para la enseñanza de la plástica, a la copia de un referente sin proponer transformarlo. Esta modalidad educativa tiene resabios de un rasgo que Donald Lowe plantea como preponderante en la percepción burguesa: la linealidad. Este autor explica: «La supremacía visual y la razón objetivas, apoyadas por la cultura tipográfica, aislaron ciertos fenómenos percibidos como causa y otros como efecto. La conexión lineal de causa a efecto impuso un orden positivo a la realidad intersubjetiva» (Lowe, [1986] 1999: 185). Aun si concebimos a toda reproducción como una interpretación, la educación centrada en que el alumno repita un modelo, sin apropiarse de él, se inscribe en un modo de proceder unidireccional, dado que olvida la posibilidad de múltiples resoluciones a partir de una misma imagen. Cuando esto ocurre, en lugar de creatividad hay estandarización del conocimiento: se estereotipan las prácticas y sus resultados.

Estas cuestiones nos invitan a interrogarnos sobre cuáles son las concepciones acerca del saber que atraviesan las prácticas escolares. Al respecto, Alicia Entel (1988) define tres enfoques del conocimiento que es posible identificar en el interior de la escuela: el atomizado, el sistémico y el procesual. Se trata de abordajes que no se excluyen necesariamente uno al otro, sino que se pueden dar de manera simultánea y complementaria, no exenta de contradicciones.

El modo de conocimiento como entidad o como atomizado se relaciona con la herencia iluminista y con el positivismo pedagógico. Desde él se despliega una lógica analítica, según la cual se reduce la percepción de la totalidad a elementos individuales, los procesos a hechos aislados, y se descartan, por no ser cuantificables, las conexiones y las contradicciones que permiten otras lecturas de la realidad. Además, se incentiva a que se produzcan abstracciones generales respecto al

mundo concreto. E, incluso, se concibe al sujeto como una abstracción, como un ser trascendente que observa de manera pasiva una realidad dada. En cambio, el conocimiento sistémico se vincula con el estructuralismo y comprende especialmente la comparación de elementos dentro de un conjunto. Implica la ubicación del sujeto en una zona de pasaje entre el conocimiento como entidad y el conocimiento como proceso. En cuanto al conocimiento procesual, integra dialécticamente a los dos anteriores: permite trazar relaciones entre lo limitado y el todo. El vínculo entre lo parcial y la totalidad se aborda como una construcción activa del individuo que produce sus saberes a través de la práctica social. La enseñanza y el aprendizaje procesuales convocan a la creatividad, porque consideran las oposiciones como motor para la transformación y para el descubrimiento, y no buscan modelos homogéneos, sino fomentar el pensamiento crítico.

Así, Entel señala que, desde esta perspectiva, se valora a la persona en sus facetas activas, como quien se hace a sí misma y se reconoce artífice de innovaciones. Esta autora también subraya que poner el foco del desarrollo en los procesos de aprendizaje potencia la capacidad de experimentar, de ser original, de generar lo que no existía antes en una realidad preexistente, pero también lo que no existía antes en los esquemas cognitivos de un individuo.

La creatividad, concebida como capacidad humana universal que moviliza fuerzas psíquicas, vincula dinámicamente a sujetos y a objetos en interacciones que permiten que surjan saberes renovados y contextualizados (Fiorini, 2006), porque toda innovación encuentra su significación en una trama histórica y social (Entel, 1988): el conocimiento creativo es una construcción socialmente situada, nunca el fruto de la genialidad y de la inspiración de un individuo apreciado como entidad aislada de su cultura. En cambio, el modo de conocer atomizado se centra en el estereotipo, porque coloca a la persona ante el conocimiento entendido como un bien homogéneo y cerrado en sí mismo; es decir, en definitiva, como un producto que se deposita en su pensamiento.

Esta noción del conocer como entidad abstracta implica que «se recorran unidades nocionales del acervo cultural témporo-espacial, sin tener

en cuenta el carácter arbitrario de tal o cual recorte y sin intentar descubrir los procesos de producción presentes en la construcción de cada unidad nocional» (Entel, 1988: 18). Podemos decir, atendiendo a estas afirmaciones, que la cultura dominante intenta naturalizar los estereotipos, hacer invisible su carácter histórico, sin conectarlos con los saberes previos de los alumnos. Cuando el estereotipo queda anclado, sin interpelaciones, en la repetición, se cristaliza y se reduce a ser objeto de imitaciones mecánicas. María Elena Bitonte y Zelma Dumm señalan que «[...] en la medida en que el estereotipo impide el pensamiento crítico la argumentación queda convertida en la convalidación acrítica de un punto de vista ajeno» (2002: 3). Además, afirman que el ocultamiento de las condiciones en que un discurso se petrifica sirve para justificar posiciones de poder hegemónicas, y marcan cómo «[...] la convalidación de estereotipos parte de los marcos institucionales (escuela, universidad), tanto por su exagerada valoración del texto escrito como fuente de verdad, como por el peso de la palabra del docente, consagrada por la misma institución» (Bitonte & Dumm, 2002: 3).

Pero, aunque el estereotipo por una parte clausura o fija el sentido, por otra, permite hacer generalizaciones para comprender y para construir la realidad. Atender a esta última propiedad de los signos estereotipados permite pensar operaciones disruptivas de aspectos del lenguaje estandarizados. Al respecto, Bitonte y Dumm señalan:

[...] cuando el estereotipo toma cuerpo en una construcción discursiva, se facilita la comprensión a la vez que se dificulta la reflexión crítica. Sin embargo, esta construcción discursiva puede ser desarmada a partir de una actividad de análisis de estrategias textuales. En la medida en que el estereotipo se expresa en un signo entonces, puede ser deconstruido (2002: 8).

Al dar lugar a la deconstrucción de cristalizaciones sociales fijadas por el lenguaje, surgen caminos hacia la apropiación de lo dado por la cultura. Es entonces cuando los signos se actualizan y cuando significantes y significados son enlazados de manera novedosa. Que un signo se actualice implica la modificación tanto de su forma como de su contenido.

ESTANDARIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Si relacionamos las concepciones que circulan sobre la imagen visual en la escuela con las condiciones históricas que les dieron origen encontramos explicaciones para comprender la relevancia de la imitación en las prácticas escolares. A través del concepto de *cultura tipográfica* (Lowe, [1986] 1999) podemos rastrear los motivos por los cuales las experiencias áulicas relacionadas con la plástica se caracterizan por la naturalización de las convenciones que rigen toda producción visual. En consecuencia, los códigos que heredamos para componer imágenes suelen ser utilizados acríticamente. Una revisión de los usos estereotipados del lenguaje visual nos muestra continuidades entre los criterios educativos existentes en los orígenes del sistema educativo y en las prácticas educativas actuales. Estas prácticas refieren, sobre todo, a los rasgos del arte occidental tradicional y a los valores hegemónicos que le imprimió la sociedad burguesa.

Como precisa Lowe, el orden burgués se identifica con «la sociedad de la Europa Occidental, especialmente la Gran Bretaña y Francia, desde el último tercio del siglo XVIII hasta el primer decenio del siglo XX» ([1986] 1999: 35). Este período, iniciado en la Edad Moderna, finalizó con motivo de las repercusiones de la Primera Guerra Mundial, de la revolución perceptual acontecida entre 1905 y 1915 y de la diseminación del capitalismo de empresa. Recordemos que los valores de la burguesía definieron el modelo de país que se instauró en la Argentina a partir de 1880, modelo con el que se trataron de desactivar manifestaciones culturales propias de la población que habitaba en nuestro suelo antes de su conquista. Los gobernantes que aplicaron este modelo buscaron implementar una política que neutralizara las diferencias y que impusiera, particularmente a través de la educación, la homogeneidad cultural. Según Entel, para diluir la heterogeneidad, los modos de enseñanza fueron vinculados con la concepción del conocimiento como entidad, divulgada por la herencia iluminista y por la filosofía positivista. El pensamiento ligado a la Ilustración proporcionó los fundamentos para la organización de la instrucción pública a fines del

siglo ^{xix} en nuestro país. Como explica la autora, aunque «el proyecto global de 1880 entró en una crisis muy fuerte, el modelo de la actividad de conocer que generó permanece en la escuela» (Entel, 1988: 11).

La cultura tipográfica significó no sólo la estandarización del espacio visual, porque «la tipografía promovió el ideal de que el conocimiento podía despegarse del conocedor para volverse imparcial y explícito» (Lowe, [1986] 1999: 37), sino también la supremacía de la vista como sentido a través del cual acceder a la cultura. Las razones profundas de este predominio dado a la vista son señaladas por Lowe cuando argumenta que, en comparación con los otros sentidos, es la visión la que puede analizar y medir y, así, permitir una percepción comparativa de las cosas y abrir la posibilidad de la objetividad. Debemos, sin embargo, poner en duda el rol de esta pretendida objetividad, que responde a una concepción del conocimiento que impone una versión sobre la verdad de las cosas y oculta la impronta con la que la cultura y la subjetividad atraviesan la percepción del mundo.

Si tenemos en cuenta las características de nuestra cultura, centrada en la captación del mundo a través de la mirada, resulta lógica la omnipresencia de la perspectiva geométrica en nuestro entorno, perspectiva nacida en el siglo ^{xv} y esparcida inicialmente por el colonialismo europeo. La diseminación y el arraigo de este modo de representación pueden conectarse con el interés humano por asir la apariencia del mundo concreto. Sin embargo, esta atracción por la semejanza entre imagen y realidad no se limita a provocar la utilización de la perspectiva, sino que deriva en una actitud que supera al naturalismo y que predispone, de manera más abarcadora, a la producción de imágenes basada en la réplica de modelos, aunque estos sean no figurativos. Imitación que tiende, en las prácticas que pueden observarse en las escuelas, a mantener inmutables los modelos utilizados. Es decir que se da validez, en última instancia, a la destreza para copiar, a aprehender sin modificaciones un referente. Hacer hincapié en la destreza para copiar y no en la captación de las convenciones que rigen la elaboración de toda imagen, provoca que no se problematicen los códigos que sustentan nuestra cultura visual.

Los modos de concebir y de producir imágenes visuales tienen profundos condicionamientos en las prácticas cotidianas en el aula que responden a las concepciones de la estética burguesa. Estos antecedentes remiten a los conceptos de mimesis y de verosimilitud, que hemos tratado en el apartado anterior, y cuya comprensión es fundamental para abordar los códigos de representación legitimados en la institución escolar. Nelly Schnaith afirma:

[...] toda lectura crítica que conmueve nuestro concepto tradicional, ver, conocer o representar, afecta de rebote nuestro concepto de realidad. El examen del discurso humano, sea el de las ideas, el de las imágenes o el de las palabras, es también un examen de los parámetros que enmarcan lo real en tanto referente (1987: 29).

Pero en la escuela secundaria, las prácticas están atravesadas por una inercia que hace que sus actores, en su mayoría, no se piensen a sí mismos como sujetos de transformación cultural a través del pensamiento crítico. Esta inercia responde, en particular, a las características de la formación docente y a las inseguridades y a los prejuicios de los adolescentes ante sus posibilidades creativas. Fenómenos que se entrelazan y condicionan la enseñanza y el aprendizaje.

Estas representaciones sociales explican por qué María, docente de plástica a cargo de un segundo año, al reflexionar sobre por qué era frecuente que los estudiantes copiaran personajes de historietas y dibujos animados, opinara lo siguiente: «El dibujo libre los asusta. No saben qué hacer». Además, la docente enfatizó que ella proponía en sus clases copiar y no calcar, porque consideraba que copiar involucra mayor trabajo personal y desarrollar habilidades más complejas que el calcado, dado que implica, por ejemplo, tener que hacer cambios de escala. Sin embargo, hizo una salvedad con relación a un ejercicio sobre tipos de líneas, en el que le había parecido adecuado que los estudiantes calcaran motivos para no perder la identidad del modelo a modificar con cada una de las líneas incluidas en la clasificación enseñada. Esta clasificación comprendía líneas texturadas, quebradas,

en zigzag, onduladas, moduladas, discontinuas y mixtas. En las figuras se ve una serie de imágenes, realizadas por un alumno, en la que se desarrolla la modificación de un modelo según la tipología lineal que María le había enseñado.



Figuras 1a–1h. De izquierda a derecha: Modelo, línea texturada, línea quebrada, línea en zigzag, línea ondulada, línea modulada, línea discontinua, línea mixta (2008)

La clasificación de las líneas y el planteo de ejercicios según estas agrupaciones es un conocimiento adquirido en la formación dentro del Profesorado en Artes Plásticas dictado en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. En especial, en la materia Lenguaje Visual, que hasta fines de los años noventa aportaba léxico técnico específico de las artes visuales y una sistematización de los elementos

plásticos que, en muchos casos, se consideraba universal. María, que cursó esta carrera entre 1985 y 1990, recibió una preparación con estas particularidades.

Un alumno que para la serie de modificaciones de un motivo propuesta por la profesora había utilizado la figura de Tweety, estaba orgulloso porque no calcaba los personajes, sino que tomaba como modelo imágenes pequeñas y las ampliaba observándolas. Lograba ser muy fiel a estas referencias. Su valoración de la copia exacta de los dibujos que tomaba como modelo coincidía con los supuestos de la docente sobre que reproducir una imagen, observando y manteniendo el parecido, es una destreza manual y reflexiva que debe ejercitarse como un fin en sí misma y que supera al calcado.

DILEMAS SOBRE LA TÉCNICA Y SOBRE EL LENGUAJE

En las escuelas platenses, además de la prioridad dada a la imitación de modelos, predomina el énfasis en la ejecución técnica. Esto genera que la técnica desplace a la creación y a la expresión para volverse protagonista de hábitos de trabajo que se separan de la subjetividad y ponen el acento en la destreza manual.

Al respecto, Vanina Papalini y Georgina Remondino, señalan:

La subjetividad no coincide con la psiquis individual: es la refracción de las condiciones objetivas de existencia. Las llamadas «condiciones objetivas» –la institución social– se internalizan a través de pautas sociales distribuidas ampliamente en la cultura y replicadas en gran medida –no totalmente, no plenamente, ni sin matices– por sus instituciones emblemáticas: la familia y la escuela son los principales agentes de este proceso (2008: 155).

La educación plástica guarda estrecha relación con lo que se ha constituido como hegemónico en el arte occidental, a pesar de la ruptura que produjeron las vanguardias y el papel del arte contemporáneo. Cuestión que puede leerse como la persistencia de lo institucionalizado, cuyo

peso configura la estructura de los campos, en este caso del artístico y del educativo. En este sentido Pierre Bourdieu afirma:

Aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan (de manera más o menos completa) el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación –las que, dentro de los campos de producción de bienes culturales, tienden a defender la ortodoxia–, mientras que los que disponen de menos capital (que suelen ser también los recién llegados, es decir, por lo general, los más jóvenes) se inclinan a utilizar estrategias de subversión: las de la herejía (1990: 137).

Este planteo de Bourdieu nos invita a pensar acerca de la persistencia de la ortodoxia en la enseñanza del lenguaje visual. Además de la inercia propia de las instituciones educativas, debemos tener en cuenta que el conservadurismo del campo educativo en relación con la plástica responde a su sujeción al conservadurismo del campo artístico. Esto se materializa a través de prácticas docentes que evitan revisar las estrategias de enseñanza, interpelar los supuestos pedagógicos e innovar en la didáctica. La copia de modelos y la aceptación de estereotipos sin interés en fomentar apropiaciones profundas de los signos visuales estandarizados obturan la construcción genuina de aprendizajes a través de la producción visual. Alejandra Catibiela sostiene: «En términos generales, la educación plástica en la Argentina asumió el modelo occidental de arte, de artista y de obra, fundamentado en supuestos teóricos y concepciones epistemológicas con un fuerte impacto en los procesos de enseñanza» (2009: 52).

La práctica escolar de imitar imágenes previas obstaculiza la producción de sentido por un lado y, por el otro, hace énfasis en la destreza técnica. Estas singularidades que atraviesan hegemónicamente la cultura visual en la escuela dialogan con otras lógicas de enseñanza, minoritarias, que convocan a diferentes operaciones significativas al construir imágenes. Sin embargo, la mayor vigencia de lo mimético y del acento puesto en la técnica nos interroga sobre las razones de estas

características de la producción visual en el aula y del bajo impacto de la crisis de sentido que se instaló en la cosmovisión occidental a fines del siglo *xix* y principios del *xx*. Crisis que, en el arte, no sólo contrapuso a la perspectiva lineal otros tipos de planteos espaciales, sino que esto se dio en el marco del surgimiento de nuevos lenguajes que desafiaron las formas clásicas de representación y provocaron un «corte epistemológico con el pasado» (Valdés, 2004: 78).

Es importante destacar el papel de las vanguardias de principios del siglo *xx* que experimentaron sobre la relación entre significativo y significado, sobre la relación entre forma y contenido, de manera revolucionaria. Umberto Eco vincula a la estética contemporánea con la poética de la «obra abierta», a la que asocia con «la tendencia a lograr que cada ejecución de la obra no coincida nunca con una definición última de ella; cada ejecución la explica, pero no la agota; cada ejecución realiza la obra, pero todas son complementarias entre sí» ([1979] 1993: 91). De modo que, en la contemporaneidad, adquiere especial relevancia el papel del intérprete en la construcción misma de la obra y en la diversificación de sus manifestaciones. En definitiva, el lector de la obra se convierte en un sujeto que deja de ser concebido como receptor pasivo, para ser llamado a interactuar creativamente con los mensajes que una producción artística propone.

En contraste con los debates contemporáneos sobre la noción de arte, y sus reformulaciones iniciadas en 1900 y acentuadas a partir de 1950, las prácticas escolares suelen sujetarse a posiciones tradicionalistas. El *arte tradicional* es, específicamente, el arte occidental surgido en el siglo *xv*, que conserva su hegemonía. Esta hegemonía se encuentra en el predominio del naturalismo y de la mimesis en las prácticas sociales vinculadas con las artes visuales. Para analizar esta continuidad histórica –que es la que constituye en definitiva a la tradición del campo artístico– y sus repercusiones en la escuela son significativas prácticas de enseñanza que continúan vigentes en el ámbito escolar, como la que se describe a continuación.

Ingrid les indicó a sus alumnos replicar una imagen fotocopiada que reproducía en blanco y negro la pintura de una naturaleza muerta. La

docente dio una copia a cada chico y todos trabajaron con la misma imagen. Para respetar la escala y la ubicación de las formas del modelo utilizado, la docente les explicó cómo construir una cuadrícula orientadora. Una vez hecho el dibujo, los chicos fueron cubriendo con grises las diferentes formas de la imagen que habían copiado, y tomaron como referencia los valores visibles en la fotocopia. Esto produjo que los estudiantes plasmaran imágenes muy parecidas entre ellas, que así como coincidieron en el punto de partida, lo hicieron también en el de llegada.



Figura 2

Modelo –naturaleza muerta–
y su reproducción (2008)

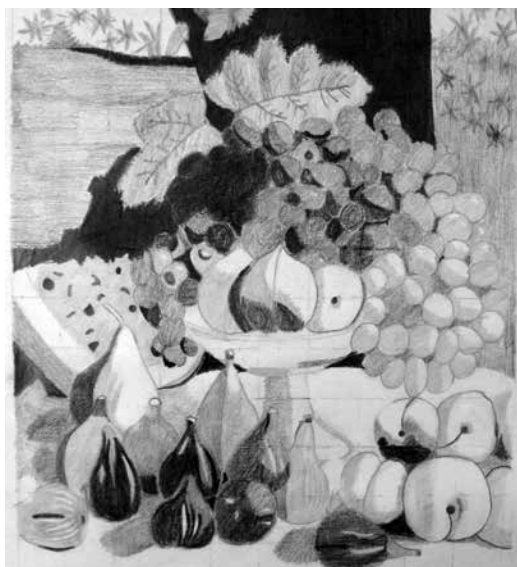


Figura 3

Aunque había, en cada caso, características singulares por la gestualidad particular de los trazos, por la impronta del modo de dibujar de cada chico, los trabajos resultaron muy similares. La finalidad de representación fiel de la naturaleza muerta dada como modelo negó la posibilidad de exploraciones originales vinculadas al orden de lo simbólico. La actividad áulica quedó limitada a la búsqueda de semejanza que impuso la reiteración de un ícono. Es decir que esta operación de

repetición evitó la apreciación crítica de un código visual naturalista y su vínculo con convenciones sociales. En este sentido, nos sirven de guía las fundamentaciones de Charles Peirce, quien se refiere al símbolo como ley y agrega: «Una ley necesariamente rige a individuos, o está “incluida” en ellos, y prescribe algunas de sus cualidades. Por consiguiente, puede darse que un Índice sea constituyente de un Símbolo, y que un Ícono lo sea también» (Peirce, 1974: 55).

Los enfoques educativos centrados en la imitación responden a la concepción bancaria de la educación, que para Paulo Freire consiste «en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan» (2010: 72). Es por esto que el educador brasileiro sostiene que si el pensamiento del educador se concibe como un pensamiento para los educandos, elucubrado de forma aislada de la comunicación en torno de la realidad, no deja lugar al pensamiento auténtico, que es aquel que surge construido entre docente y estudiantes y atiende al mundo concreto de ambos (Freire, 2010).

PRODUCCIÓN VISUAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Los esfuerzos didácticos para que los estudiantes impregnen de sentido a sus trabajos pueden vincularse con la concepción *problematizadora* de la educación propuesta por Freire que abre, según él, camino hacia la autonomía:

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres «vacíos» a quienes el mundo «llena» de contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como «cuerpos conscientes» y en la conciencia como conciencia *intencionada* del mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo (2010: 83).

En este sentido, Susana, una profesora que intentaba desde su práctica profesional alejarse de la tendencia a focalizar la enseñanza en la imitación y en la adquisición de técnicas, sostuvo: «Trato de que ellos aporten sus cosas para que no sea algo totalmente abstracto, que yo esté hablando de algo que no tiene ninguna significación para los chicos que están ahí sentados, que me ha pasado... plantear una clase donde ellos me miran como sin saber qué es lo que quiero decir. Entonces, empiezo al revés, a ver qué es lo que tienen ellos y después, trato de aportar y de enriquecer lo que tienen. A partir de eso se hace la producción».

A partir de este enfoque, Susana abordó, con alumnos de un tercer año, las vanguardias artísticas del siglo xx. Para empezar, la profesora hizo un cuadro sinóptico en el pizarrón. Con este recurso situó históricamente el surgimiento de la pintura impresionista, la ubicó temporalmente a fines de siglo xix y la vinculó con hechos, con invenciones y con características estéticas puntuales.

Como resultado de estas estrategias, en el pizarrón quedó esbozada su intención de contextualizar al Impresionismo, al que relacionó con la Segunda Revolución Industrial, la *belle époque*, el imperialismo, las investigaciones sobre la luz, la fotografía, el evolucionismo, el positivismo, la percepción visual como visión sensitiva y el énfasis en lo fugaz, lo huidizo y lo continuo. Además, aportó datos sobre la ubicación geográfica que atribuyó al surgimiento del Impresionismo: precisó como su país de origen a Francia, y mencionó su posterior difusión por el resto de Europa y por América. A nivel enunciativo, fue una apuesta interesante de la profesora situar en tiempo y espacio un tipo de producción visual, pero a nivel didáctico el logro de una comprensión más profunda del contexto histórico del Impresionismo hubiera podido valerse de propuestas de investigación para los estudiantes.

Dado que los alumnos le pidieron ver imágenes que reprodujeran pinturas impresionistas, Susana les mostró un libro con obras de Van Gogh, al que identificó como postimpresionista y les comentó: «Antes del impresionismo la pintura era casi fotográfica o realista. Describía lo que vemos, buscaba reproducirlo lo más parecido a lo que vemos». Y agregó que como en el siglo xx apareció la fotografía, la pintura cambió su

función, sus objetivos. Después de la presentación del tema, la docente propuso a los chicos que plantearan un dibujo para pintarlo durante la clase siguiente. Les dijo que hicieran un paisaje y les prestó a algunos de ellos el libro que había llevado con imágenes de Van Gogh. Aunque la docente propiciaba la realización de imágenes propias, hubo estudiantes que copiaron ejemplos que vieron en el libro.

El poder de atracción que ejercen los modelos y el deseo de imitarlos excede, a veces, los recursos del docente, porque funcionan como mandato cultural al que también se apegan los alumnos. Hasta los profesores que tratan de comunicar una mirada crítica sobre el arte se encuentran inconscientemente con sus condicionamientos para explicitar estos hábitos y debatir sobre ellos.



Figura 4. Reproducción de una obra de Van Gogh (2008)

Por un lado, al enunciar la ruptura pionera que produjo el Impresionismo respecto del modo de representación del arte tradicional en Occidente, Susana hizo énfasis en el carácter histórico de manifestaciones artísticas. Por otro lado, la docente insistió en vincular los elementos plásticos entre sí, en mostrarlos orgánicamente, funcionando en imágenes concretas con objetivos específicos. Al referirse a las reproducciones que llevó como ejemplos, la docente destacó cómo se notaban las pinceladas y dijo que la propuesta era trabajar pintando de modo similar, con témpera, yuxtaponiendo los colores primarios. De esta manera, vinculó un planteo técnico con funciones que determinados artistas le dieron en una época y en un espacio acotados. Según Freire:

[...] si para la concepción «bancaria» la conciencia es, en su relación con el mundo, esta «pieza» pasivamente abierta a él, a la espera de que en ella entre, coherentemente concluirá que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la «entrada» del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo (2010: 78).

Susana se proponía hacer visible la existencia de códigos que implican la selección intencionada de determinados elementos. Sin embargo, se encontró con una limitación cuando propuso posteriormente una actividad sobre el contenido *géneros*, que comprendió los tipos *dramático*, *decorativo*, *humorístico* y *fantástico*. La consigna fue trabajar con una imagen repitiéndola y transformándola al mismo tiempo, según las caracterizaciones que la docente hizo de cada género. Estas definiciones fueron unilaterales, basadas en los conocimientos de la profesora, decisión didáctica que dio lugar a la estandarización en las producciones. Esto ocurrió, en particular, en las imágenes relacionadas con el *dramatismo*, en las que prácticamente todos los jóvenes utilizaron negro, blanco y rojo por sugerencia de la profesora. En los otros trabajos, las imágenes previas que tomaron los alumnos como modelos, encontradas en revistas o copiadas de los esquemas hechos por la docente en el pizarrón, fueron concebidas como motivos a elaborar transformándolos de manera rotunda para adaptarlos a la resolución necesaria para

cada género. El dibujo de la figura humana a través del calcado o del copiado fue un punto de pasaje, ya que no se le dio importancia a la semejanza. Lo mimético fue sometido a un proceso de síntesis y de integración, en el que la cuestión del parecido con el modelo tomado como referente quedó diluida.

Figuras 5 a 7

Género dramático (2008)



Figuras 8 a 10

Género decorativo (2008)



Figuras 11 a 13

Género humorístico (2008)





Figuras 14 a 16
Género fantástico (2008)

Una conclusión pertinente y central a partir de la información que se ha analizado, es que es posible la apertura hacia la producción de significación cuando se coloca el acento en los usos retóricos del lenguaje plástico. María Acaso señala que: «Lo verdaderamente importante de la retórica visual es que es la sintaxis del discurso connotativo, la forma de organizar los significados de los elementos de una representación visual» (2008: 93). Es en la sintaxis o, con mayor precisión, en las *gramáticas de producción* (Verón, 2004), donde toma forma el sentido, se materializan las imágenes mentales y se ejercitan los potenciales efectos de un discurso visual. Una pedagogía que fomente la autonomía debe aliarse con una didáctica acorde. Coherencia que puede materializarse en dinámicas áulicas cuyo objetivo sea ofrecer un panorama de elementos visuales en función de los contenidos a trabajar, según un horizonte que no determine el itinerario ni el destino final de los procesos educativos. De esta manera, se pueden expandir y cuestionar los límites hegemónicos que se le imponen a las representaciones visuales que se elaboran en la escuela. La dimensión humana de la enseñanza de la plástica encuentra vigor en el enfoque que hace Hans Belting sobre las imágenes:

La imagen puede legitimarse en un concepto antropológico únicamente bajo un marco intercultural, en el que sea posible traer a discusión el conflicto entre el concepto general de la imagen y las convenciones culturales, de las cuales vive la formación de conceptos (2012: 63).

En la propuesta de trabajo que hizo Susana hubo mayor espacio para la creatividad en las producciones que no tuvieron tanta certeza previa sobre los resultados a alcanzar en la conformación de las imágenes. Los géneros *decorativo*, *humorístico* y *fantástico*, definidos de manera más vaga en cuanto a su resolución formal, dejaron lugar a mayor espacio para que se manifestara la imaginación y la capacidad de inventiva de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, María (2008). *El lenguaje visual*. Buenos Aires: Paidós.

Belting, Hans (2012). *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz.

Bozal, Valeriano (1987). *Mímesis. Las imágenes y las cosas*. Madrid: Visor.

Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, Pierre (2012). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.

Bruck, Jan (1997). «De la mimesis aristotélica al realismo burgués». En Mayet, Graciela y otros. *Verosimilitud y realismo* (pp. 29-45). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.

Catibiela, Alejandra (2009). «Qué hay que saber sobre Plástica». Revista *El Monitor*, (23), pp. 52-53. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Eco, Umberto ([1979] 1993). *Obra abierta*. Buenos Aires: Ariel.

Entel, Alicia (1988). *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Freire, Paulo (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Lowe, Donald ([1986] 1999). *Historia de la percepción burguesa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Metz, Christian (1972) «El decir y lo dicho en el cine: ¿hacia la decadencia de un cierto verosímil?» En Barthes, Roland y otros. *Lo verosímil* (pp. 17-30). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Papalini, Vanina y Remondino, Georgina (2008). «Cultura masiva y procesos de subjetivación contemporáneos». *Revista Oficios terrestres*, (21), pp. 154-165. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Schnaith, Nelly (1987). «Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual». *Revista Tipográfica*, (4), pp. 26-29. Barcelona.

Verón, Eliseo (2004). *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Bitonte, María Elena y Dumm, Zelma (2002). «Diseño de actividades para la detección y desmontaje de estereotipos en el aula». *Actas del V Congreso de la Federación Latinoamericana de Semiótica: Semióticas de la vida cotidiana* [en línea]. Consultado el 3 de septiembre de 2011 en <<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/delcoto/publicaciones.php#publicaciones>>.

Fiorini, Héctor (2006). «Formaciones de procesos terciarios. Una tópica del psicoanálisis creador» [en línea]. Consultado el 29 de marzo de 2016 en <http://www.hectorfiorini.com.ar/form_ter.pdf>.

Peirce, Charles (1974). *La ciencia de la semiótica* [en línea]. Consultado el 16 de marzo de 2016 en <<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/PEIRCE-CH.-S.-La-Ciencia-de-La-Semi%C3%B3tica.pdf>>.

Valdés, Sylvia (2004). «Funciones formales y discurso creativo». *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* N.º 16 [en línea]. Consultado el 3 de septiembre de 2011 en

<http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=103&id_articulo=5020>.

PRÁCTICAS DOCENTES DENTRO DEL AULA

En este capítulo se analiza la motivación, el desarrollo y la evaluación planteados por los docentes al dar clase. Sobre la motivación se tienen en cuenta, especialmente, las estrategias a las que recurren los docentes para plantear los temas abordados y si sus iniciativas promueven el protagonismo de los chicos dentro del aula. Por estrategias, se entiende a las herramientas conceptuales y prácticas que los profesores despliegan para desenvolverse en su tarea, que afectan no solo a la presentación de los distintos contenidos, sino, también, al devenir de las clases y a su evaluación. Se trata de las decisiones pedagógicas y didácticas que toman los docentes en sus trayectorias profesionales, las cuales condicionan su comunicación con los estudiantes.

En cuanto al desarrollo de las actividades áulicas planteadas por los profesores, se atiende a si se trata de recorridos coherentes o disociados, porque el aprendizaje con significado precisa de una cohesión interna que le dé sentido. Por último, en la instancia de la evaluación, se analiza si existe, por parte de los docentes, una búsqueda de integración significativa de los aprendizajes, que tenga en cuenta el recorrido singular que cada joven hace en el proceso educativo, ya que la evaluación también puede ser una instancia de aprendizaje que, a través del fomento de la apropiación del conocimiento, permite conectar el currículo con la visión de mundo de cada estudiante.

DISCURSOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICA

En la educación escolar, el conductismo, a pesar de haber sido extensamente criticado, continúa teniendo influencia en las perspectivas

educativas con las que los docentes orientan sus prácticas. La vinculación con los estudiantes desde expectativas centradas en la relación estímulo-respuesta y el menosprecio de las subjetividades siguen estando presentes, como resabios de una mirada deshumanizada hacia el alumno. Uno de los máximos exponentes de la teoría conductista, Burrhus Skinner (1994) expresa preceptos que se pueden identificar, sin duda, con ideas nocivas para la formación de los jóvenes. En primer lugar, es indispensable señalar la reducción que este autor hace de la cultura a un instrumento de control del medio ambiente y del medio ambiente como condicionante de las conductas de las personas:

El comportamiento del individuo se cambia fácilmente diseñando nuevas contingencias de refuerzo [...] Por supuesto, el diseño del comportamiento humano implica control, y posiblemente la pregunta que más se hace al conductista es ésta: ¿Quién debe controlar? La pregunta representa el viejo error de mirar al individuo en lugar del mundo en el cual vive. No serán el dictador benévolo, el terapeuta compasivo, el maestro dedicado o el industrial con espíritu cívico quienes diseñarán un modo de vida según el interés de todos. Debemos mirar, en cambio, las condiciones en las cuales las personas gobiernan, ayudan, enseñan y preparan sistemas de incentivos de maneras particulares. En otras palabras, debemos mirar la cultura como un ambiente social (Skinner, 1994: 186-187).

Skinner se hace una pregunta trascendente que lo impulsa a buscar explicaciones sobre el vínculo entre individuo y sociedad: «¿Llegará, acaso, a desarrollarse una cultura en la cual ningún individuo pueda acumular demasiado poder y utilizarlo para su propia grandeza y en formas perjudiciales para los otros?» (1994: 187). Sin embargo, sus buenas intenciones, las justificaciones del control del comportamiento humano para lograr el bien común, se desvían hacia fundamentos totalitarios:

La exploración de la vida emocional y motivacional de la mente se ha descrito como uno de los grandes logros en la historia del pensamiento humano, pero es posible que haya sido uno de los grandes desastres. En su búsqueda de explicación interna, apoyado en el falso sentido de causa asociada con los sentimientos

y con las observaciones introspectivas, el mentalismo ha oscurecido los antecedentes ambientales que habrían conducido a un análisis mucho más efectivo (Skinner, 1994: 150).

El control de las acciones de los individuos implica que la imposición de una cultura idealizada y uniforme sea pensada como mecanismo para la instauración de una dinámica social perdurable: «Lo que importa es el hecho de que las instituciones duran más que los individuos y disponen contingencias que tienen en cuenta un futuro razonablemente remoto» (Skinner, 1994: 183).

La apropiación de este tipo de presupuestos puede analizarse en el caso de Rubén, un profesor que optó, para dar clases, por recursos marcados por la rigidez didáctica, asociada con el silenciamiento de las motivaciones internas de los chicos. Es importante recordar que las representaciones sociales que analizamos no son resultado de una trasposición directa de fundamentos teóricos a las prácticas, sino que estas prácticas están marcadas por las vivencias de los docentes durante toda su trayectoria formativa y profesional. Desde este enfoque, las concepciones pedagógicas pueden ser entendidas como adquisiciones provenientes de la experiencia biográfica, que se manifiestan según reelaboraciones singulares. El desarrollo de una de las clases dada por Rubén ofrece la posibilidad de lectura del posicionamiento adoptado por él, y sus puntos de contacto con lineamientos de la corriente conductista. Como introducción a la actividad del día, el profesor escribió en el pizarrón:

Figura: Se destaca en la composición, es más grande y tiene una posición central.

Fondo: Rodea o está detrás.

Geométrico: Formas definidas con lados que tienen nombre (triángulo, cuadrado, rombo).

Orgánico: Utiliza líneas curvas, no tienen un nombre que distinga una forma de otra.

La explicación sobre las *figuras orgánicas* fue completada verbalmente por el educador: «Sólo se puede definir el círculo claramente». Luego siguió anotando con tiza: «Cálidos: amarillo, rojo, rosa, marrón». Aquí el docente se detuvo para afirmar que la clasificación de algunos colores como cálidos «tiene relación con la vida real, se llaman así por la sensación visual». Dio como ejemplo los colores del fuego. Un joven lo cuestionó: « ¡Pero también es azul! ». El docente no se detuvo, desoyó lo que el estudiante aportaba desde su experiencia, y continuó su escritura: «Fríos: Azul, verde, celeste».

Para completar la explicación del tema del día, el docente mostró una lámina en la que se veía un triángulo azul como figura central y de mayor tamaño respecto a otras formas orgánicas que funcionaban como fondo y que tenían los colores que había clasificado como cálidos. Posteriormente, el docente se detuvo a dar otros tres ejemplos, que dibujó con tiza en el pizarrón. Estos esquemas seguían la consigna que había dado respecto a qué formas utilizar para el fondo y para la figura, y con qué colores pintarlos. Una vez planteado esto los alumnos empezaron a dibujar siguiendo alguno de los tres modelos hechos por el profesor. Estas situaciones sirven como indicio de recurrencias que se encontraron en la propuesta pedagógica de este docente. Lo más reiterado fue el planteo de esquemas al inicio de cada clase, que implicaban largo tiempo de elaboración por parte del profesor. Rubén consideraba indispensable realizar estos modelos para que los estudiantes trabajaran tomándolos como referencia y para que hicieran, incluso, réplicas muy parecidas a esos dibujos trazados en el pizarrón por él.

Para Rubén, se trataba de un recurso que se había constituido en un hábito que no revisaba y que sostenía de manera automática. Por esto, al explicar cómo había incorporado él los distintos diseños curriculares que había tomado como referencia durante sus años de trabajo, dijo: «Cambia la forma de darlos, pero más o menos, son los mismos temas. Siempre estás trabajando sobre el color, la forma, la creatividad. Poder ver imágenes de artistas latinoamericanos, artistas argentinos, artistas extranjeros como para ver lo que hace un artista y tratar de hacer una reproducción de eso. O tratar de entender por qué lo hace».

Aunque valoraba la creatividad, este docente no identificaba a los estudiantes con la posibilidad de ser originales al hacer imágenes y había hallado una justificación para no reflexionar sobre sus estrategias: «Están como automatizados. No me gusta estereotiparlos pero funcionan así. Si no hago esquemas en el pizarrón no hacen nada. Y es peor». Al mismo tiempo, el profesor percibía el distanciamiento que había establecido hacia los chicos, a los que con frecuencia no reconocía por sus nombres: «Te soy sincero, a veces no sé quién es quién. Pero no tengo un curso. Tengo treinta». Expresó, así, tener cierto grado de conciencia del modo alienado en el que basaba sus tareas diarias, pero esta percepción no era suficiente para que buscara cambiar aspectos de su enfoque pedagógico.

Entre los estudiantes destinatarios de las clases de Rubén hubo quienes adherían a los supuestos de que no eran capaces de imaginar y de que la creación era una actividad muy difícil para ellos. Uno de estos alumnos, en el contexto de estas prácticas, dijo que el profesor no había evaluado nunca sus trabajos durante el transcurso del año (faltaban tres meses para la finalización del ciclo lectivo). El motivo de esta postergación era que cuando el profesor le había pedido la carpeta el joven no se la había entregado porque le daba vergüenza. En tono confidencial sostuvo: «No tengo imaginación. Hice los dibujos por hacerlos».

Sin embargo, a pesar de que la mitad de los alumnos que participaban de la clase descripta más arriba copió con la mayor precisión que pudo los esquemas hechos por el docente, la otra mitad resolvió el ejercicio del día en forma creativa. La capacidad de resolución de los alumnos de la consigna dada de manera original no fue advertida o destacada por Rubén. Su mirada estaba condicionada por el estereotipo de estudiante que había construido.

Dentro de este estereotipo participaba su opinión sobre las condiciones en que recibía a los alumnos en el primer año de la secundaria. Consideraba que llegaban con poca preparación para la producción visual. Para él, uno de los motivos por los que los chicos llegaban sin experiencia, sin adiestramiento, para desempeñarse en Plástica era que no había formación continua en la materia. Porque en el transcurso

de la primaria los chicos tenían pocos años de Plástica, muchas veces intercalados con otras disciplinas artísticas, como música o teatro. Agregó que era negativo que después de hacer el jardín de infantes, muchas veces hasta cuarto grado de la primaria, los alumnos no volvieran a tener Plástica. También hizo mención al entorno comunicativo de los chicos como una interferencia para la originalidad: «Estos chicos no dibujan nunca. Si están en la casa están con el telefonito. No digo que esté mal, está bien que tengan el teléfono, la PlayStation, yo no tengo nada contra la Play, que vayan a los videojuegos, que chateen. No hay problema. El problema es que hacen solamente eso. No hacen nada creativo, no hacen nada para dibujar o escribir».

De esta forma, a la caracterización de los estudiantes que hacía el profesor como chicos que sólo podían producir imágenes de manera mecánica se sumaba su consideración de que los alumnos habían llegado a primer año de la secundaria con poca preparación para la producción visual. Esto provocaba que el docente no contemplara que los chicos tenían saberes relacionados con la Plástica que habían desarrollado en su vida cotidiana, no en su trayectoria escolar. Tal vez por esto desoyó la intervención del chico que manifestó que el fuego puede incluir tonos azulados.

En síntesis, los supuestos que acompañaron la práctica del profesor evidenciaron poca valoración respecto a las capacidades de los jóvenes vinculadas con el lenguaje visual. Y, además, los chicos que copiaron los esquemas y los que llamaban continuamente al docente para consultarlo demostraron inseguridad respecto a sus posibilidades de resolver los ejercicios. En esos casos se estableció una relación en la que los chicos eran dependientes del docente, al que ubicaban como depositario del saber necesario para resolver la tarea.

El caso de Rubén es paradigmático porque representa el modo de promover la producción de imágenes que predomina en las prácticas áulicas de los profesores de plástica, fundado en la copia de esquemas previos y ajenos a la apropiación subjetiva que pudieran realizar los estudiantes.

Figura 17

Modelo trazado por un profesor



Abajo: Copias realizadas por dos alumnos (2008)



Figura 18



Figura 19

Otro enfoque de las teorías del aprendizaje más difundidas es el que incluye a las distintas perspectivas «mediacionales», según la denominación que les otorga Ángel Pérez Gómez (2008). Dentro de estas perspectivas se toma como referencia, en el análisis desarrollado a continuación, la psicología genética en su corriente dialéctica y, en particular, el pensamiento de Liev Vigotsky (2001). Este psicólogo fomentó, a diferencia de las propuestas del enfoque conductista, dar relevancia al vínculo entre los factores internos y externos en la construcción del conocimiento por parte del sujeto. Es en este sentido que no prioriza el condicionamiento ambiental en las actividades formativas de las personas, sino que tiene una visión dialéctica, según la cual el aprendizaje es una producción situada que relaciona la subjetividad con el contexto social:

De ningún modo debe concebirse el proceso educativo como unilateralmente activo y adjudicar todo sin excepción a la actividad del ambiente, anulando la del propio alumno, la del maestro y la de todo lo que entra en contacto con

la educación. Al contrario, en la educación no hay nada de pasivo o inactivo (Vigotsky, 2001: 118).

Desde esta mirada, se pone el acento en la adquisición, dado que se considera que la apropiación de la cultura genera un «área de desarrollo potencial» (Pérez Gómez, 2008: 50) o zona de desarrollo próximo, que se traduce en el crecimiento singular e integral de la persona. La valoración de las múltiples maneras de interiorización de las condiciones sociales, y la atención a la participación de las características intrínsecas en los procesos de aprehensión del entorno cultural, son explicitadas por Vigotsky cuando plantea:

Si la misión de un cuadro consistiera sólo en mimar nuestros ojos y la de la música en proporcionar vivencias gratas a nuestro oído, la percepción de estas artes no presentaría dificultad alguna y todos, salvo los ciegos y sordos, estarían destinados a percibirlas. Sin embargo, el momento de la percepción sensorial de los estímulos es sólo el impulso inicial necesario para despertar una actividad más compleja y que *de por sí* carece de todo sentido estético. Dice Christiansen: «El entretener nuestros sentidos no es el objetivo final del proyecto artístico. Lo principal en la música es lo inaudible; en las artes plásticas, lo invisible e intangible». [...] Este visible e intangible debe entenderse simplemente como el traslado del acento principal, durante el proceso estético, al momento de respuesta de la reacción ante impresiones sensoriales que llegan desde afuera (Vigotsky, 2001: 361).

Entre las prácticas concretas observadas en los distintos contextos institucionales, resulta especialmente relevante una experiencia áulica que puede asociarse con el constructivismo. Se trató de una de las iniciativas didácticas de Susana, quien propuso un proceso de problematización de la mimesis a sus alumnos. Los datos que la docente aportó como contextualización para la producción plástica, y las orientaciones que dio a los estudiantes contribuyeron a que estos se apropiaran de la información recibida. Además, para abordar la enseñanza de las características del movimiento expresionista, Susana apeló a que los jóvenes repararan en sus sentimientos y en sus vivencias como disparadores

para la producción visual. Entre sus propuestas didácticas, la profesora situó verbalmente los inicios del Expresionismo a principios del siglo xx, y dijo: «El Expresionismo tiene que ver con mostrar el sentimiento del que está pintando. Se puede ver el error, descubrir el gesto del que pintó». También hizo un repaso de los fundamentos que tuvieron para sus creaciones los artistas expresionistas que habían visto en clases anteriores: «¿Qué pasaba, por qué querían expresar dramatismo?». Los alumnos mencionaron «la guerra» y la docente asintió y enfatizó que se trataba de artistas que producían desde lo que provocaban en ellos los conflictos sociales. Después de hacer esta observación, agregó: «Yo les dije que traten de buscar algo que los angustie. La técnica es muy suelta, no tan cuidada, como la sientan, sin respetar contornos y líneas. Hay desproporción. Hay valores bajos. Se pueden usar todos los colores, pero en general están mezclados con negro». Al insistir en que los alumnos buscaran algo que los angustiara y lo conectaran con el dramatismo, la profesora señaló: «No es necesario que se trasladen a lo que puede pasar con una guerra, sino que piensen en cosas que los angustian a ustedes, que los ponen mal. Empezar a mirar por dentro y cómo lo pueden expresar».

Figura 20
Recreación de las
características
del expresionismo
elaborada por
un estudiante de
secundario (2008)





Figura 21

Recreación de las características del expresionismo, hecha por un segundo estudiante (2008)

En el proceso de enseñanza y de aprendizaje orientado por Susana, se fomentaba que cada trabajo fuera fruto de la confluencia de distintas pautas, recreadas reflexivamente por los adolescentes. La intención de la educadora era que los estudiantes establecieran nexos significativos entre las distintas tareas, como cuando comparó el Expresionismo con el género dramático, que en artes plásticas se asocia con imágenes que tienen climas trágicos. Si por un lado la profesora apuntó a la integración de contenidos, por otro, se propuso afianzar el reconocimiento de los vínculos entre la técnica y la producción de sentido.

En cuanto a la decisión que tomó la docente de pautar con mucha precisión la realización de las imágenes, se debió a que interpretaba que los alumnos sin esa guía entenderían la actividad como «trabajo libre». Su esfuerzo por dar indicaciones que motivaran la reflexión de los estudiantes puede vincularse con las afirmaciones de Paulo Freire cuando señala que, para que haya educación significativa, es necesario que tanto el educador (a quien prefiere llamar animador cultural) como los educandos constituyan aquello que llama *presencias actuantes*, es decir, «no corresponde al animador manipular a los educandos ni tampoco dejarlos entregados a sí mismos» (1980: 30). De esta manera, el pedagogo plantea la importancia de evitar por igual dos modalidades a las que denomina *dirigismo* y *espontaneísmo*. Susana intentaba hallar un punto intermedio entre pautas bien delimitadas y cierto grado de

libertad, como pilar para una enseñanza propiciadora de adquisiciones arraigadas en las interiorizaciones logradas por los estudiantes.

ESTRATEGIAS PARA MOTIVAR

Las interpretaciones de los profesores participan en todo planteo didáctico. Es necesario aprender a interrogar estos supuestos, tomar distancia, para transformarlos, para reafirmarlos o para relativizarlos. Podemos estudiar un modo de motivación a través de las prácticas de Sara, quien focalizó sus intervenciones en la transmisión de esquematizaciones abstractas. En el marco de un trabajo centrado en la noción de formato, Sara mostró a sus alumnos una lámina que había preparado con diferentes formas geométricas blancas pegadas en una cartulina negra (un cuadrado, un rombo, un círculo, un óvalo y un triángulo). Acompañó la lámina con la verbalización de una interpretación peculiar, con la que escindió a la imagen de su formato. Expresó que «la imagen a veces coincide con su formato y a veces no». Pero la imagen, como un todo integral, ¿no incluye también al formato como parte de sus características?

Esta situación sugiere la importancia de interrogar las afirmaciones que hacemos en el aula, que a veces los mismos alumnos se ocupan de poner a prueba. La flexibilidad y la apertura para cuestionar nuestros propios supuestos ayuda a vigilar su coherencia. Aunque se trata de una relación asimétrica, en la que el docente puede aportar un saber específico y cargado de experiencia, si no adopta una mirada crítica sobre su propio pensamiento corre el riesgo de cristalizar interpretaciones. Las ideas convertidas en moldes estancos, reiteradas como recetas, coartan la creatividad y tienden a no intentar más que el que aprende las replique como fórmulas rigurosas.

Después de esta introducción para abordar el concepto de *formato*, Sara dijo: «Hay líneas de estructura dentro de la imagen. Líneas que van hacia arriba, hacia abajo y que parten de un punto central». La consigna siguiente fue recortar imágenes con los formatos vistos, para luego

pegarlas en una hoja y proceder a hacer la estructura interna de cada recorte. Más adelante les indicó a los chicos cómo hacer para que se les facilitara el trazado de los ejes estructurales en el círculo y en el óvalo para luego enmarcarlos en un cuadrado y en un rectángulo, respectivamente. Ante preguntas y ante comentarios dubitativos de algunos alumnos, la profesora exclamó: «Chicos, no tienen la menor idea. Yo mostré las imágenes». Esta propuesta didáctica, asentada en la concepción del conocimiento como una posesión de la profesora, implicó que el alumnado quedara ajeno al objetivo de la tarea y que se limitara la posibilidad de participación de los chicos en relación con el fundamento de la actividad. De esta manera, los estudiantes no compartieron con la docente la construcción de un marco general que los guiara respecto al sentido del trabajo que hacían.

En otra clase, el contenido trabajado fue la oposición entre colores cálidos y colores fríos. Para esto la profesora hizo dos listados que agrupaban los tonos que clasificó, por un lado, como cálidos y, por otro, como fríos. En la clase dedicada a los colores fríos, los estudiantes debían hacer un dibujo y pintarlo con los colores pautados por la docente. Esta clasificación estricta entró en conflicto con lo que los jóvenes interpretaban. Las producciones que no respetaban los agrupamientos de los colores señalados por Sara fueron juzgadas por ella como equivocaciones: «Están cometiendo errores en esto de los colores, las sensaciones y las temperaturas».

En esta frase se puede observar una tensión entre convenciones sociales y percepciones personales, que lleva a una concepción distorsionada de las cualidades de las sensaciones, al someter su validez a una regulación definida por condicionamientos exteriores. Se pretende que los códigos establecidos dentro del arte sobre los colores y sus temperaturas, como significaciones sociales acordadas por la *comunidad de discurso* (Papalini & Remondino, 2008), acallen las asociaciones personales relacionadas con las propiedades cromáticas de los materiales. Estas asociaciones singulares, ancladas en las vivencias de cada sujeto, se vuelven intransferibles si no pueden materializarse a través del uso creativo del lenguaje visual, porque enmudecen al intérprete.

Al referirse a su enfoque para organizar las clases Sara diferenció una primera parte «explicativa o teórica» en la que ella exponía el tema y cómo resolverlo, de una segunda parte que «es de ellos trabajando». Distinguió, así, la explicación introductoria que consistía, para ella, en conceptos que los estudiantes debían memorizar de un segundo momento en el que estos tenían que aplicar las definiciones asimiladas. Esta escisión en la que lo conceptual fue aportado por la profesora como contenidos abstractos inmodificables, que determinaron qué se debía plasmar en las imágenes, no posibilitó que los estudiantes se apropiaran del lenguaje visual, porque no hubo intento de anclaje de los contenidos en los saberes previos de los alumnos. Esto llevó a situaciones como la de un chico que había realizado las imágenes correspondientes a la clasificación de los colores en cálidos y fríos, pero decía no estar seguro de qué colores pertenecían a estas respectivas denominaciones. No había podido cuestionar, adquirir ni incorporar los conceptos a su propio pensamiento.

Desde otro posicionamiento, Susana apuntaba a la adquisición de un código visual a través del cual comunicar. Perseguía el objetivo de ahondar en recursos para la construcción significativa, según la singularidad de cada chico, sin limitarse solamente a la clasificación de componentes del lenguaje visual y a su descripción aislada de intencionalidades expresivas. Para afianzar este tipo de motivación, Susana hacía un tipo de planificación cercana a la que Ezequiel Ander Egg llama «planificación estratégica», en la medida que buscaba herramientas para construir, junto con los estudiantes, conocimiento. Este recurso consiste en un modo de orientar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el que es relevante la participación de todos quienes están involucrados en un proceso educativo:

[...] el sujeto planificador «está dentro» de la realidad y coexiste con otros «actores sociales». Por otra parte, la «situación objetivo», que es el punto de llegada para la planificación estratégica (a diferencia del modelo normativo al que busca arribar la planificación tradicional) no implica un esquema rígido de acción sino una preocupación por la direccionalidad (Ander Egg, 2007: 53).

Susana recurría a una instancia normativa en su planificación cuando estructuraba y pautaba las tareas a través de consignas bien delimitadas. Pero al buscar la apropiación de estas consignas por parte de los jóvenes de manera creativa contemplaba, también, una apertura hacia resoluciones que pueden identificarse con las posibilidades que habilita una perspectiva flexible de la educación. Al responder sobre su valoración acerca de la relación entre la enseñanza del lenguaje visual, la vida cotidiana y la identidad de los chicos, Susana dio relevancia a detectar, al vincularse con sus alumnos, el tipo de acercamiento que tienen con las imágenes visuales: «[...] Me gusta mucho dar géneros porque ellos enseguida me pueden decir si una película puede responder a esas pautas que yo les doy para el género dramático. O si no responden. Eso de buscar en ellos es lo que a mí me da resultado para que atiendan en la clase. No sé qué pasará con los demás docentes; yo trato de que ellos busquen, que me cuenten y eso me sirve para que me presten atención, y llevarlos a donde yo quiero. Lo que se llamaba antes, las experiencias significativas que tenían los chicos, y de ahí tenemos que partir. Cada vez son menos. A veces no hay ni siquiera material didáctico en la casa, que no han visto una revista, que no tienen revistas [...] Y a veces, ahora, no puedo contar ni con la foto de un diario, que no hay en los hogares. No hay libros».

Además, Susana explicitó que desde su postura los docentes debían enseñar un lenguaje y de manera sistemática: «Tenemos que armar una estructura para que lo aprendan [...] Para mí lo fundamental es entender que lo que nosotros enseñamos son los elementos de un lenguaje y poder leer, y utilizar, los elementos para producir y entender las imágenes. O sea, tener pensamiento crítico ante todo este bombardeo de imágenes que hay en este momento. Después, alrededor de eso tenemos que apuntar a que se expresen, que tengan ideas propias, pero creo que lo fundamental es que entiendan que esto es un lenguaje, porque esto sería democratizar lo que es el arte. Que todos puedan llegar a entender las imágenes y a poder utilizarlas».

Sin embargo, aunque destacó la importancia de escuchar las experiencias y los intereses de los adolescentes, la profesora enunció una

apreciación limitada sobre qué consideraba *experiencias significativas y materiales didácticos*. Habría que preguntarse si las primeras son menos o son otras, y si los segundos no se convierten en tales sólo en el marco de un enfoque educativo. El tejido del lenguaje es una red presente de manera permanente en la vida de las personas, que experimentan de manera constante la producción de significación. La didáctica puede posibilitar que emerjan recursos lingüísticos usados en la vida cotidiana por los chicos y tomarlos como insumos para el aprendizaje. También puede dar valor a los nuevos dispositivos a través de los cuales la mayoría de los adolescentes accede a la cultura y participa en ella. Resulta fundamental establecer conexiones entre la tradición letrada, libresca, los nuevos modos de circulación del conocimiento en los medios digitales contemporáneos y los medios considerados vulgares, impropios para el trabajo educativo en la institución escolar. La diferenciación que puede hacerse entre las prácticas y los discursos de Sara y de Susana muestra distintas tendencias en los roles que adoptan los docentes en relación con el conocimiento. También se ven tendencias muchas veces contradictorias en el pensamiento de un mismo educador que, en definitiva, forman parte del debate entre la comprensión del saber como transmisión unidireccional o como diálogo.

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Está previsto que los recorridos pedagógicos durante el ciclo lectivo se centren en los diseños curriculares elaborados para la materia Plástica Visual, de modo que el desarrollo de las clases se oriente por la normativa escolar correspondiente a partir de la cual el docente debe construir su planificación. Durante el proceso anual de trabajo en el aula, confluyen lo planificado, lo inesperado, y las prácticas de profesores y estudiantes. En este proceso, la guía y el acompañamiento del educador son fundamentales: son la materialización de su bagaje formativo y de sus recursos para comunicar sus conocimientos y adaptarse a la realidad cambiante.

En general, la enseñanza de la plástica en la escuela se basa en recorridos fragmentados, centrados en la acumulación de trabajos en la carpeta destinada a la materia. Esto ocurre porque los profesores hacen un abordaje de los contenidos que responde a la concepción de conocimiento como entidad. Alicia Entel (1988) afirma que el conocimiento como entidad o atomizado se relaciona con el iluminismo y el positivismo pedagógico, y que se caracteriza por reducir la percepción de la realidad a elementos individuales, y los procesos a hechos aislados. La sujeción de la enseñanza a contenidos inconexos puede atribuirse a la tradición escolar preuniversitaria. Pero también a la formación de los docentes en el profesorado, que de manera predominante da a la preparación profesional mayor solidez en el aspecto teórico de la enseñanza y en la adquisición de conceptualizaciones propias del léxico técnico de las artes plásticas, mientras que minimiza la preparación a través de prácticas concretas.

Para los tres niveles de la secundaria básica los diseños curriculares respectivos priorizan la articulación entre percepción y reconocimiento. Reconocer no es observación pasiva, expectante, sino, como plantea Eliseo Verón (2004), lectura activa, que participa en un circuito comunicacional que involucra tanto la producción como la interpretación. En este sentido, un contenido como el color, trabajado históricamente en la escuela bajo la tendencia a despojarlo de sus potencialidades significativas, es propuesto de manera diferente en el actual currículo para el segundo año de la educación secundaria (Dirección General de Cultura y Educación, 2007). Por ejemplo, la exploración con los colores se vincula con las asociaciones psíquicas, las proyecciones individuales a partir de los diferentes estímulos provocados al observarlos, así como con los contextos en los que son percibidos estos estímulos. Por este motivo, la tradicional clasificación de los colores en fríos y en cálidos es discutida por su pretendido valor universal.

Por un lado, la concepción positivista de la educación despoja al lenguaje visual de sentido e incentiva a los estudiantes a ejercitarse en la adquisición de un léxico que se pretende objetivo y sin historia. Además, prioriza la resolución técnica, sin conectarla con la potencial

significación que puede generar el tratamiento de distintos materiales. Por otro lado, la visión romántica del arte refuerza esta tendencia, en la medida que legitima que la espontaneidad y la originalidad están reservadas al genio. El diseño curricular para la educación Plástica y Visual (Dirección General de Cultura y Educación, 2007: 209) advierte que, desde la perspectiva romántica sobre el arte, se entiende que lo emotivo no puede ser canalizado y trabajado a través del aprendizaje de un lenguaje, sino que la posibilidad de su expresión es innata.

La normativa para la planificación suele ser tema de controversia entre los docentes. Los sucesivos cambios organizativos del sistema escolar y la falta de genuina participación de los docentes en los lineamientos elaborados ante cada cambio hacen que las últimas transformaciones ocurridas desde 2006 sean tomadas con reparos. Las entrevistas permitieron acceder a las opiniones de los docentes sobre los lineamientos contemporáneos para la educación plástica, para luego contrastarlas con sus prácticas. En el caso de María, sus palabras fueron: «Para mí son cambios de nomenclatura, de nombre. Antes era séptimo, ahora es primero; antes era de primaria, ahora es de secundaria. Pero en sí, no cambió mucho. Es lo mismo. Le cambiamos el adorno de afuera». Para esta profesora, lo fundamental a lograr en la materia que enseñaba era que los alumnos supieran que a través de distintos materiales podían demostrar lo que sentían, lo que les estaba pasando: «[...] lo que les falta, a los adolescentes, es la comunicación [...] No tienen a quién acercarse para decir, me pasa esto o siento esto, y el arte es una manera [...]. No sé si sirve para que hagan un dibujito hermoso, pero sí para abrirse y para largar lo que tienen».

En contraste con el discurso de la docente, su trabajo concreto en el aula se limitó a abordar elementos plásticos y técnicas de composición, pero sin proponer su enlace con significados a través de los cuales los adolescentes se expresaran y comunicaran su visión de mundo. En las sucesivas clases planteó la clasificación de distintos tipos de líneas, la elaboración de redes y de proyecciones lineales. También, indicó hacer imágenes con planos plenos y deformarlas, acción que los chicos reiteraron en la tarea sobre formas con volumen, que en primera instancia

fue una clásica representación de un modelo de figuras geométricas a través del dibujo. Pero en un segundo momento cortaron y rearmaron esas figuras para explorar la construcción de formas en la tridimensión. Por último, la profesora propuso realizar imágenes con indicadores espaciales, acromáticos, primarios y secundarios, y monocromía, pero en ningún caso hizo intervenir estrategias para que surgieran producciones propias y originales. En las siguientes figuras se pueden observar elaboraciones de alumnos, hechas a partir de las distintas propuestas de María.

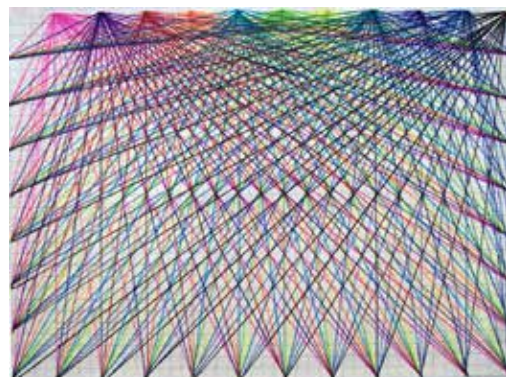


Figura 22
Proyección lineal .

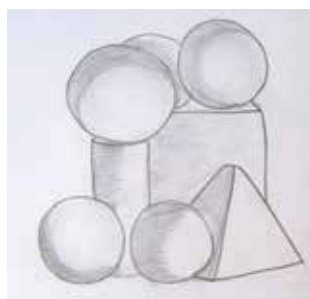


Figura 23

Figura 23: Representación del volumen en la bidimensión (2008)



Figura 24
Proyección con planos (2008)

Nicolas Bourriaud (2008) profundiza en estos ejes cuando teoriza sobre la *estética relacional*. Al hacerlo, opta por cuestionar una concepción determinista del arte, definida exclusivamente por el marco social. Argumenta, en cambio, que son las situaciones concretas y lo intersubjetivo, es decir los intercambios y las apropiaciones en tiempos y espacios acotados, los factores que generan obras artísticas. En este sentido, Sara advertía la necesidad de asumir un enfoque que promoviera la construcción de imágenes a partir de informaciones específicas, pero no como réplicas sino como contingencias: «[...] si no les mostrás mucho material no saben para dónde disparar. [...] Está bueno trabajar con el nuevo Diseño, pero es difícil que dejen de reproducir lo que se les muestra en el pizarrón».

En las clases que Sara dio en 2008, se ciñó a la modalidad clasificatoria del léxico técnico de las artes plásticas, pero en la entrevista, realizada dos años después de presenciar su trabajo en el aula, demostró una apertura, al menos discursiva, a apreciar y fomentar en los trabajos de los chicos elaboraciones innovadoras. Esta disociación y contradicción entre los modos de pensar y de actuar se reitera en las experiencias laborales de los docentes y se asienta en las dificultades para reflexionar sobre sus prácticas. Los antecedentes de estas limitaciones se pueden rastrear, por un lado, en los criterios que imprime la academia, en la que persiste la jerarquización de las formas de conocimiento ligadas al arte hegemónico occidental y a la concepción del lenguaje visual como sistematización dogmática. Por otro lado, la dicotomía entre la educación informal y la educación formal plasma una fisura entre los conocimientos legitimados por la institución escolar y los saberes que provienen de la experiencia de la vida cotidiana.

MIRADAS SOBRE CÓMO EVALUAR

Es interesante analizar la concepción sobre la evaluación que se impone en las aulas, en vínculo con las resistencias que los docentes tienen a revisar críticamente sus propias producciones teóricas relacionadas

con sus prácticas escolares. En el marco de una capacitación docente propuesta por la Asociación Permanente por los Derechos Humanos, y avalada por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, se plantearon ejercicios de elaboración de textos. Los escritos debían incorporar la bibliografía sugerida por las capacitadoras y problematizar los modos estereotipados de entender los derechos humanos en el aula en la actualidad.

Las coordinadoras del curso de formación, Stella Maris García, María Cristina Garriga y Leticia Muñoz Cobeñas (2009), hicieron una revisión retrospectiva de los resultados alcanzados a través de la oferta de actualización brindada a los profesores que concurrieron a la capacitación. Llegaron a la conclusión de que la mayoría de los docentes que acudieron al seminario lo hicieron sin implicarse en profundidad con las consignas de trabajo y tendieron a hacer recorridos formales, en los que su preocupación principal fue la obtención de los certificados correspondientes, que otorgaban puntaje. Las coordinadoras del seminario explicitan:

Respecto de los contenidos trabajados por los docentes, coincidimos en pensar, que en la tarea propuesta desde la evaluación, los docentes operaron con los mismos niveles de simulación con los que «enseñan» y «aprenden» en la escuela, a pesar de reiterar que debía haber un sentido *vivencial*, de verdad, en el planteo del trabajo ¿Es la simulación a enseñar y aprender la única marca de sentido que ha quedado en la escuela? Queremos decir, los docentes simulan que enseñan y los chicos simulan que aprenden y salir de esta simulación implica entenderla en toda su magnitud subjetiva reproducida por cientos de días en la vida de un docente (García y otros, 2009: 11).

Es importante destacar la dificultad que encontraron los docentes para dar lugar a las vivencias como memoria que los ligara con su propia historia en vínculo con la institución escolar. En esta experiencia formativa, al acudir a una capacitación, los profesores se inclinaron a replicar algo que se ha instalado como predominante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la plástica: el menosprecio de lo singular,

de aquello referido a la vida cotidiana y a sus particularidades. Esto es relevante, porque desde el abordaje de lo singular es posible reconocer la diversidad sociocultural que constituye una población de alumnos y jerarquizar a los estudiantes como sujetos de derecho. En este sentido, es fundamental tomar distancia de los modos establecidos de enseñanza. Al respecto, las coordinadoras del curso de formación sostienen:

Repensar prácticas para la construcción de un pensamiento crítico supone hacer extraño lo cotidiano y discutir las diversas experiencias, prácticas, metodologías buscando las explicaciones científicas en las reflexiones colectivas, los textos, la teoría, la consulta a investigadores y profesionales, de modo de hacer posible la reflexión acerca de las condiciones concretas de posibilidad de un análisis crítico de los saberes hegemónicos, de la integración de saberes, de vínculos y prácticas democráticas y participativas [...] Esos nuevos modos de habitar la escuela no pueden estar exentos de la conformación de equipos de maestros y directivos, que asuman su tarea en forma creativa y autónoma, de modo de redimensionar la vida cotidiana a través de experiencias curriculares que deben tener legitimidad institucional y permanencia en el tiempo (Muñoz Cobeñas y otros, 2009: 9-10).

La evaluación entendida como una herramienta para orientar los procesos educativos supera aquella que sirve sólo para legitimar conocimientos y, en los casos más empobrecidos de su función, sólo para calificar numéricamente la trayectoria de un estudiante, sin fundamentos claros. En las prácticas docentes es recurrente una forma de evaluar que responde a una noción de integración de los contenidos asentada en la demostración de la capacidad de acumulación de información. Esto último sucedió cuando, en una mesa de examen, Sara le dio a un joven cuatro consignas que incluían distintos temas abordados en el transcurso del año, para que los combinara y armara una imagen. Más adelante, durante una entrevista, la profesora explicó su forma de evaluar de la siguiente manera: «[...] generalmente la evaluación sería clase a clase, y por unidad. Se cierra una unidad y después se hace una síntesis de lo que ellos pueden interpretar de lo que se enseñó en esa unidad. Son tres o cuatro unidades».

Tanto en la corrección de los trabajos de cada clase como cuando propuso una evaluación final de los contenidos vistos en cada trimestre, Sara valoró especialmente la sujeción a las consignas que ella había impartido. Estas consignas imponían definiciones y clasificaciones que testimoniaban la sujeción a conceptualizaciones estandarizadas. El control del esfuerzo adaptativo de los alumnos no contempló una genuina integración de aprendizajes.

Otra profesora, María, también optó por una forma de evaluación alejada de su concepción como una instancia de aprendizaje y de apropiación de contenidos. Para evaluar el primer trimestre, la docente indicó a todos los estudiantes que hicieran la misma imagen, copiando correctamente un dibujo trazado por la profesora en el pizarrón. Con esta actividad, María se propuso que los alumnos lograsen el parecido con un modelo y experimentaran compartimentar el plano de la hoja a través de una red lineal compuesta por líneas verticales, diagonales y horizontales.

En consecuencia, el acento puesto en la reproducción de una imagen por medio de un procedimiento técnico no permitió la experimentación, que implica creatividad e incertidumbre, en un marco de pautas que permitan múltiples resoluciones, es decir, la apertura hacia lo inesperado en lugar de la atadura a un resultado único.



Figura 25
Imagen efectuada por una estudiante de segundo año de una escuela pública de la ciudad de La Plata (2008), en el marco de una evaluación relacionada con la copia de esquemas.

La explicación del predominio de este tipo de prácticas escolares puede encontrarse en la concepción de la cultura como manifestación humana en la que lo consagrado se presenta como rígido e inmutable. Por lo tanto, el arte queda exento de ser enriquecido por producciones que escapen a los fenómenos estéticos hegemónicos y a las nociones sobre la enseñanza artística más afianzadas. La educación relacionada con el lenguaje visual incorpora, desde esta lógica positivista, un tipo de evaluación que considera el conocimiento como entidad abstracta. Por ello, la tarea de evaluar no es comprendida como una actividad constante del aprendizaje individual, dentro de la trayectoria de un sujeto concreto. Es, en cambio, desligada de la participación innovadora del estudiante, al que no se le propone que haga búsquedas connotativas por medio del lenguaje plástico. Se espera, por el contrario, que adiestre sus habilidades memorísticas y técnicas para la reproducción de fórmulas vaciadas de sentido. Esto provoca que el saber sea identificado como propiedad del docente, que a su vez replica fórmulas para la transmisión de contenidos que responden a una perspectiva conductista de la educación. Las dinámicas educativas fundadas en la dicotomía estímulo-respuesta no pueden escapar a un simulacro de aprendizaje, en la medida que no contribuyen a motivar auténticas adquisiciones de conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander Egg, Ezequiel (2007). *Introducción a la planificación estratégica*. Buenos Aires: Lumen.

Bourriaud, Nicolas (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Entel, Alicia (1988). *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Freire, Paulo (1980). «Cartas a una joven nación». *Revista Correo de la UNESCO* (6), pp. 27-30. París: UNESCO.

García, Stella Maris; Garriga, María Cristina y Muñoz Cobeñas, Leticia (2009). «Propuesta de capacitación: Educación y Derechos Humanos». *Ponencia dictada durante el II Congreso Argentino-Latinoamericano de Derechos Humanos: un Compromiso de la Universidad*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Papalini, Vanina y Remondino, Georgina (2008). «Cultura masiva y procesos de subjetivación contemporáneos». *Revista Oficios terrestres*, (21), pp. 154-165. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la U.N.L.P.

Pérez Gómez, Ángel (2008). «Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje». En Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.34-62). Madrid: Morata.

Skinner, Burrhus (1994). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Planeta.

Verón, Eliseo (2004). *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.

Vigotsky, Liev (2001). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007). «Educación artística. 2º año (SB)» [en línea]. Consultado el 5 de noviembre de 2011 en <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf>>.

Muñoz Cobeñas, Leticia; Garriga, María Cristina y García, Stella Maris (2009). «Convicciones y desafíos ante la formación docente: un proceso de capacitación extraescolar». *Actas de las V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa* [en línea]. Consultado el 15 de abril de 2016 en <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/cienciasdelaeducacion/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/3_investigaciones/3a_08.pdf>.43)

CONDICIONES ACTUALES DEL TRABAJO DOCENTE

El reconocimiento de la educación secundaria como un derecho universal y su inclusión en el sistema educativo con carácter obligatorio provocó un colapso en las instituciones escolares del nivel medio. Las políticas de inclusión, la capacitación de los docentes y los elementos de infraestructura no fueron suficientes para garantizar una formación de buena calidad para todos los estudiantes ni para prevenir el alto índice de expulsión escolar. Según difundió el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, a partir de los datos aportados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa (2016), el 50% de los jóvenes no logró ser retenido por la escuela.

A estos factores, que obstaculizan el afianzamiento de la educación secundaria, se suma una diferenciación histórica entre el eje urbano central y los suburbios de la ciudad de La Plata, que repercute en representaciones sociales ligadas a la localización de las escuelas y a su vinculación con las características del alumnado. Las clasificaciones hegemónicas de los establecimientos educativos en *normales* o *desfavorables* legitiman supuestos relacionados con la diversidad sociocultural, que interfieren en los vínculos entre educadores y educandos. Se trata de supuestos que, al instalar prejuicios que subrayan las distinciones y que opacan las similitudes en cuanto a la necesidad de nuevos enfoques pedagógicos y didácticos, refuerzan la desigualdad y debilitan la oportunidad de transformar integralmente las prácticas áulicas para el acceso universal a la educación.

PROYECTOS IDEALES DESBORDADOS

La ciudad de La Plata fue trazada y construida por impulso de un proyecto ideal inscripto en el pensamiento liberal de la clase dirigente de la década de 1880 y sustentado, según Alain Garnier (1992), en la búsqueda de encuentro entre la tradición colonial y la modernidad. Dardo Rocha, gobernador de la provincia de Buenos Aires a partir de 1881, fue gestor de su creación. Rocha tomó la cultura europea occidental, considerada por la Generación del 80 como modelo de civilización, como parámetro para la decisión de la traza urbana y la elección de los estilos arquitectónicos a adoptar en las construcciones emblemáticas de la ciudad. Concebida para cumplir el rol de capital de provincia, función a cargo de la ciudad de Buenos Aires antes de ser federalizada y convertida en capital del país, desde sus orígenes La Plata se configura sobre la idea de centralidad. Se alza como centro político y administrativo de la provincia. Es representada por un plano que hace del núcleo el espacio urbano de mayor jerarquía, dentro de un mapa inscripto en un cuadrado dividido ortogonalmente en forma de damero regular y atravesado por diagonales que buscan agilizar la afluencia al centro. Este centro es señalado por el eje monumental, sobre el que se ubican los edificios públicos más destacados (Catedral, Municipalidad, Poder Legislativo y Casa de Gobierno). Cercanas a este eje se han ido desplegado las zonas comerciales de la ciudad.

A través de los años, el límite geométrico marcado por el cuadrado contenedor del casco urbano fundacional de La Plata fue desbordado por procesos socio-demográficos que produjeron la aparición y el crecimiento de territorios poblados más allá de este perímetro. Además, la construcción de edificios de departamentos de varias plantas, en la medida que la reglamentación municipal se volvió más flexible, disminuyó la impenencia, prevista originariamente, del eje monumental.

De manera semejante, las escuelas secundarias platenses, en sintonía con una problemática generalizada en la Argentina, se vieron paulatinamente desbordadas con respecto a su función social e ingresaron en los últimos años en una crisis sin precedentes. Recordemos que las

escuelas por las que transitan los alumnos platenses también son deudoras de un ideal de la Generación del 80, condensado en la figura de Domingo Faustino Sarmiento, que acuñó la frase «Educar al soberano». Este lineamiento puso el acento en el rol primario de la escuela como gestora de una nueva nación. Pablo Pineau (2005) señala cómo el objetivo de forjar una población idealmente adaptada al proyecto liberal de país, apuntó a la disolución de las identidades sociales que no se encuadraban en ese proyecto. Una de las instituciones que más intervino en la normalización del tejido social fue la escuela.

Hoy vemos cómo perduran y prevalecen en las prácticas cotidianas relacionadas con la ocupación del espacio urbano y con la educación, la jerarquización de las zonas céntricas, frente a las suburbanas. Estas prácticas, y los supuestos que las orientan, acentúan la desigualdad de oportunidades y provocan estigmatizaciones. Los ámbitos educativos englobados en la esfera de la Dirección General de Cultura y Educación están inmersos en las tensiones concretas y simbólicas vinculadas con el centro y la periferia en el contexto urbano platense; tensiones que instalaron, en el léxico utilizado dentro del sistema educativo platense, las denominaciones *normal*, *desfavorable*, *rural* y *de alto riesgo*.

Se nombra como escuelas *normales* a establecimientos considerados modelos y cercanos al centro de La Plata. No se identifica a estas escuelas con problemáticas socioeconómicas del alumnado que justifiquen una política de inversión económica diferenciada en función de aumentar el salario de los profesores. En cuanto a las escuelas *rurales*, son llamadas así por estar muy distantes del casco urbano fundacional. Las escuelas *desfavorables* son instituciones que, además de estar lejos del centro de la ciudad, son asociadas con recurrencia a la presencia de alumnos con realidades socioeconómicas por las que se considera necesario establecer un refuerzo presupuestario que incentive la toma de cargos por parte de los docentes. Por último, en las escuelas *de alto riesgo*, el riesgo se refiere, más estrictamente que lo *desfavorable*, a las características sociales del alumnado. Estas características se señalan por el grado de peligrosidad que se les atribuye a los alumnos y a la adversidad laboral que implicaría para el docente

trabajar con determinadas poblaciones de jóvenes. Como ejemplos de peligrosidad podemos hacer referencia a escuelas que funcionan en hospitales o en cárceles.

El Estatuto del Docente, Ley 10 579, promulgada en 1987 en la provincia de Buenos Aires, distingue entre dos grandes grupos de instituciones escolares: las escuelas *normales* y las *desfavorables*. Pero, en el ámbito escolar, generalmente, funcionarios, directivos, profesores y empleados no docentes y administrativos utilizan indistintamente las palabras *rural* y *desfavorable* para designar instituciones que están alejadas del centro. Si por un lado estas clasificaciones designan la lejanía y, con ella, la posible dificultad de acceso a esas escuelas, por otro lado, suponen la vulnerabilidad social de los alumnos que pertenecen a ellas. Con frecuencia, la vulnerabilidad no es planteada como la falta de garantías por parte del Estado para la protección de los derechos de los jóvenes, sino que es vista como síntoma de anomalía, que no traspasa la atención de consecuencias indeseables a nivel de los individuos. Desde esta lógica predominante, se coloca en primer plano un imaginario sobre los adolescentes que concurren a las escuelas *desfavorables*, que les asigna como principales atributos la marginalidad, la pobreza y la violencia. La *ruralidad*, lo *desfavorable* y el *riesgo* implican políticas de financiamiento diferenciadas a favor de los trabajadores de algunas escuelas de la periferia. Tal financiación repercute fundamentalmente en el pago de un porcentaje salarial extraordinario a cada docente en los establecimientos *desfavorables*. La mejora en el sueldo docente aumenta según el tipo de adversidad asignado a una escuela (I, II, III, IV y V). Los porcentajes a cobrar, para los que se toma como referencia el sueldo básico, constan en el Estatuto del Docente (1987), Capítulo VIII «De las remuneraciones», Artículo 36, de la siguiente manera: Normal 0 %; Desfavorable I 30%; Desfavorable II 60%; Desfavorable III 90%; Desfavorable IV 100%; Desfavorable V 120%.

Esta política de inversión apunta a fomentar la toma de cargos por parte de los profesores en algunas escuelas de la periferia. Este incentivo se complementa con la asignación de mayor puntaje que el dado por igual tiempo de trabajo declarado en una escuela periférica no

desfavorable o céntrica. Cada profesor hace constar esto en la inscripción anual, llamada Ingreso a la Docencia, que debe cumplimentarse para ser evaluado, calificado y para poder obtener cargos al figurar en un listado oficial de docentes. Durante el año lectivo los profesores acceden a designaciones como suplentes, como provisionales o como titulares según un mecanismo por el cual se da prioridad para la toma de horas cátedra o de módulos a aquellos que tengan mayor puntaje. En definitiva, la lógica del sistema incentiva la reproducción de la desigualdad. Las instituciones que obtienen el beneficio del refuerzo financiero consiguen también, simbólicamente, una categoría depreciada que las distingue de las demás escuelas, aunque tengan problemáticas semejantes. De este modo, la diferenciación que adquieren las escuelas a las que se considera *desfavorables* suele volverse un estigma, que implica un señalamiento ligado tanto a la trayectoria de los docentes como a la de los alumnos.

SÍNTOMAS DE MALESTAR EN LAS AULAS

Con respecto a esas marcas simbólicas que irrumpen cotidianamente en las prácticas escolares, en una escuela secundaria catalogada como *desfavorable 1*, se manifestaron situaciones elocuentes en dos clases dadas por una profesora de plástica, llamada María. La docente, suplente de la titular, había tomado su cargo en un primer año hacía muy pocos días. María expresó la inquietud que le habían generado las afirmaciones del directivo de este establecimiento, cuando se había presentado en la institución a tomar el cargo. El director le había dicho que «muchos profesores no quieren venir porque los chicos son muy difíciles», y que «muchos de los alumnos son de una villa que está cerca». Durante la segunda clase que dictó se produjo una intervención de la preceptora asignada a ese primer año de secundaria básica, quien afirmó que se trataba de «un grupo bravo». En este contexto, María tuvo la intención de diferenciarse en el modo de vincularse con los estudiantes tratándolos, según sus palabras, «como a personas». Porque consideraba

que a los alumnos, especialmente desde el lugar de la preceptora, se les hablaba de manera agresiva. En cambio, María quería poner en consideración si realmente los alumnos eran tan conflictivos. En las dos clases que esta profesora dio en la escuela, dado que luego concluyó su suplencia, se propuso tomar distancia de las reiteradas escenas de violencia que protagonizaban adultos y jóvenes dentro de la institución. Durante el resto del año, ya incorporada la profesora de plástica titular, fue recurrente la incomunicación en el aula. El posicionamiento más comprensivo y empático de María hacia los adolescentes pudo atenuar los efectos de una pedagogía escolar atrapada en la inercia del encasillamiento, el control y la sanción. Esta inercia produjo, por ejemplo, que un alumno del grupo a cargo de María fuera identificado por la preceptora como «el que te va a desorganizar toda la clase». Sin embargo, ese chico fue uno de los que más participó y trabajó con entusiasmo a partir de las pautas dadas por la profesora suplente.

En un entorno poco propicio para el despliegue de un proceso de enseñanza y aprendizaje, María logró sostener una iniciativa educativa diferente convocando los intereses de los alumnos. Había percibido que los jóvenes estaban interesados por una propuesta dada en el marco de la materia Construcción de Ciudadanía, que consistía en trabajar por medio del uso del esténcil. Esta técnica pertenece al sistema de impresión por estarcido, en la que diversos soportes, por ejemplo papel o cartón, se calan para que a través de ellos pase el material pigmentario. María decidió retomar esta actividad y vincularla con la Plástica. Para esto pidió a los estudiantes un conjunto de materiales y se mostró dispuesta a llevar todos los que ella pudiera.

A pesar de querer adoptar actitudes distintas a las que la preceptora tenía frente a los estudiantes, durante la última clase en la que estuvo a cargo del curso, la docente le pidió que intercediera ante un episodio áulico. Hasta entonces había evitado buscar apoyo en ella, e incluso en la clase previa, ante problemas de convivencia en el aula, había explicitado a los alumnos: «Lo que me pone muy triste es que a la señora que les habla con rigor le hacen caso. A mí que no les hablo así, que los trato como a personas, no me devuelven lo mismo».

El rigor implicaba cotidianamente en las vivencias escolares de este grupo de alumnos, que los adultos se dirigieran a ellos con palabras o con gritos degradantes, despojados de afecto y de la posibilidad de habilitar otros modos de relación. La percepción de los otros (los alumnos) se encontraba anclada en las diversas intervenciones docentes, en los aspectos negativos que se les atribuían a los jóvenes. Estos aspectos negativos enmascaraban a los sujetos concretos y, sin atender a las problemáticas profundas que provocaban estas situaciones en la escuela, los conflictos trataban de resolverse únicamente a través del castigo a los chicos. María dio un paso más allá, aún con la duda sobre qué lugar reconocer a los estudiantes. Los trataba «como si fueran personas», personas en formación, futuras personas, simulacros de personas en el presente.

La endeble condición de sujetos atisbada por María en relación con sus alumnos, resultó difícil de ser sostenida por ella. En el transcurso de la segunda clase, se dio cuenta de que le faltaban autoadhesivos que había prestado a los chicos para que vieran como ejemplos las imágenes serigráficas con las que estaban estampados. Después advirtió que los alumnos se habían quedado con ellos y que no tenían intención de devolvérselos. Entonces les dijo: «¿Y ahora qué hacemos? Yo les presto mi carpeta para que miren imágenes y ustedes me roban. ¿Por qué me sacaron las etiquetas? ¡Pueden terminar! ¿Cómo puede ser que les dé las cosas y me roban? Es horrible lo que hacen». Y, finalmente, agregó: «En un punto uno tiene lo que se merece». Con esta condena verbal dirigida a los estudiantes, prestó su aval al maltrato institucional basado en los prejuicios sobre el origen sociocultural de los jóvenes y en su comportamiento.

Esta última frase expresó una mirada sobre los adolescentes cercana al estigma y los englobó dentro de un estereotipo. Liliana Sinisi define los estereotipos sociales como «representaciones de la alteridad uniformes, simplificadoras y generalizables a todos los integrantes de una comunidad» (1999: 206). El contexto institucional había llevado a María a indagar sobre si podría tratar «como a personas» a los jóvenes, a preguntarse sobre la posibilidad de reconocerlos como sujetos. La respuesta desde

la estigmatización obturó la posibilidad de transformación, durante la breve práctica de la docente, de las relaciones intersubjetivas puestas en circulación en la escuela en la que se desarrollaron estos hechos.

En determinados casos, la consideración de un establecimiento como *desfavorable* es una distinción diametralmente opuesta a la del prestigio, idealizado, que puede tener una institución del centro urbano platense, identificada como *normal*. En las escuelas ubicadas en torno al eje central de la ciudad no se otorga a los profesores una remuneración mayor que en algunas escuelas de la periferia. La solidez edilicia, a veces aparente, alimenta el mito de la mayor jerarquía de las escuelas céntricas. Sin embargo, la falta de mantenimiento a nivel de infraestructura es recurrente en muchos de estos antiguos edificios escolares, que en su interior suelen alojar compartimentaciones realizadas de manera muy precaria o inadecuada, por tratarse de espacios demasiado pequeños en los que los alumnos se encuentran hacinados.

Dentro del grupo de escuelas céntricas se destaca el caso de los colegios creados en la época de la fundación de La Plata, a fines del siglo XIX, a los que se sobreestima sobre la base de una valoración arraigada en la tradición escolar. Se trata de instituciones que son emblemáticas por su contribución con los ideales de progreso y de civilización que produjeron, en los inicios del sistema educativo argentino, grandes expectativas respecto al rol de la educación.

El directivo de una de estas instituciones manifestó, en 2008, su malestar por la falta de presupuesto para la restauración del edificio, casi centenario y declarado patrimonio histórico, que tenía partes inutilizadas por las malas condiciones edilicias. Agregó que el bajo presupuesto impactaba también en la documentación institucional disponible. No tenían, por ejemplo, la cantidad necesaria de boletines editados por la Dirección General de Cultura y Educación que garantizara que cada alumno tuviera el suyo. Este director también se refirió como tema relevante, desde su punto de vista, a «la violencia de los alumnos». Lo hizo enunciando impotencia porque, según él, los padres justificaban actitudes agresivas de los chicos y no encontraba respuesta para solucionar el problema. Explicó que, además, el gabinete psicopedagógico

no contaba con personal suficiente. Sin embargo, también advertía que había demasiada atención depositada en la escuela que dirigía, debido al valor social que se le otorga dentro de la población platense. Lo inquietaba el seguimiento mediático que tenían los conflictos que sucedían en el establecimiento, publicados asiduamente por un diario local y que circulaban rápidamente a través de las redes sociales. Esto lo hacía plantearse: «¿En otras escuelas no pasa nada?».

La percepción social de las diferencias entre las escuelas oculta, con frecuencia, la existencia de problemáticas que son comunes a todos los establecimientos. En el aspecto material, la deuda en la mejora edilicia es generalizada, abarca escuelas de todo el distrito de La Plata. Así como también está pendiente la solución a problemas de falta de mobiliario y de materiales didácticos en la mayoría de las instituciones. En el aspecto simbólico, la autoridad de los adultos se ve deteriorada cuando estos reaccionan desde la impotencia. Esto deriva en que se vuelvan habituales mecanismos vinculares nocivos en espacios escolares en los que no se establecen pautas claras y bien fundamentadas. La función del adulto es imprescindible para lograr un abordaje de los conflictos con objetivos educativos, plasmados en acciones que ayuden a los adolescentes a reconocerse como sujetos que construyen su propia identidad.

VIVENCIAS COTIDIANAS DE SOLEDAD

La heterogeneidad de los estudiantes y las problemáticas sociales que los condicionan, como el abandono familiar, la drogadicción y la mala alimentación, requieren de abordajes institucionales e interdisciplinarios. Sin embargo, no resulta sencillo establecer lazos entre los distintos integrantes de una escuela. Con frecuencia, los profesores enfrentan solos situaciones muy complejas que surgen en sus tareas cotidianas en las aulas. Así lo manifestó Susana, desde su rol de docente de plástica: «Creo que la escuela de provincia está desbordada por la cantidad de alumnos, porque el gabinete psicopedagógico no da

abasto. Los gabinetes no permanecen más de un año en su lugar, porque se manejan con su inspección propia. Por otra parte, la atención psicopedagógica en el secundario tiene profesionales que han trabajado en primario con mucha y muy buena experiencia, pero no saben manejar las problemáticas de los adolescentes. Además, la escuela se ha propuesto en los últimos años atender necesidades sociales que recaen muchas veces solo en los docentes y nos superan. Hay chicos con adicciones, con hambre, sin materiales suficientes para trabajar en la materia... La escuela les da permanencia, pero sin atención adecuada hacia los alumnos no hay aprendizaje».

Desbordados en sus responsabilidades y en sus funciones, los profesores perciben que aquello que podrían aportar desde su formación específica se ve desvalorizado, en la medida que los procesos de enseñanza y de aprendizaje son deteriorados por condiciones sociales, e interrumpidos en su continuidad. La perseverancia de estos procesos requiere de poder centrarse en los aspectos pedagógicos y didácticos de la educación y de situarlos en contextos concretos, pero sin que se vean perturbados por conflictos que superan las competencias de un docente. En este sentido, la misma educadora que hizo referencia a las condiciones de los gabinetes escolares, citada en el párrafo anterior, manifestó su preocupación por la ausencia de los padres de sus alumnos cuando no respondían a las citaciones en las que esperaba poder trabajar con ellos algún problema puntual. Mencionó en especial casos en los que los chicos iban sin desayunar a la escuela, por problemas económicos, y otros casos de llegadas tarde al aula por la falta de atención de los familiares.

Problemas como el abandono, tanto afectivo como material, o la falta de alimentación tienen múltiples causas y es necesario enfocarlos desde distintas perspectivas, para tratar la vulnerabilidad de modo integral. La relación desarticulada entre padres, directivos y docentes resulta un obstáculo para la colaboración y para la sumatoria de esfuerzos a fin de acompañar a los chicos. Los adolescentes, en una etapa clave de sus vidas para la construcción de la subjetividad, muchas veces no encuentran referentes sólidos en su entorno social. Y, como continuó relatando

Susana, el docente se ve coartado en sus posibilidades de intervención cuando se enfrenta con la ausencia de interlocutores: « [...] En la generación nuestra había un interés de los padres porque estemos en la escuela para aprender y había un apoyo y una complicidad del padre y del docente. Ahora eso falta [...] También se modificó la implicación de los directores en cuanto a la dedicación horaria que logran aportar. El directivo no es el directivo que veíamos antes, que caminaba los pasillos y que el chico veía diariamente. Y creo que su mayor presencia sería fundamental».

Sin embargo, a pesar de estas realidades, hay docentes que asumen un fuerte compromiso con su tarea y que logran hacer lazo con otros profesionales dentro de la escuela. Esto sucedió en el caso de una profesora que comentó su experiencia en relación con la necesidad de contención de un adolescente frente a la drogadicción. Ante indicadores que la preocuparon en el comportamiento de un chico, decidió una estrategia que vinculó con el arteterapia: «Un día hice una propuesta al grupo al que pertenecía este estudiante, que consistió en que se representaran a sí mismos como un objeto o como un animal. También les sugerí que incluyeran alguna frase relacionada con la imagen visual y que usaran un solo color para pintar».

El alumno que motivó esta iniciativa de la docente, hizo un lobo aullando, al que le salía fuego de la boca y agregó un texto que decía: «Ayúdenme, quiero salir de acá». Cuando observó esta producción, la educadora le dijo al joven si quería agregar algo más para completar el mensaje que había elaborado. Y él optó por incorporar el dibujo de una hoja de marihuana. Fue entonces cuando el gabinete empezó a indagar en cómo ayudarlo.

La estrategia relatada no es un caso aislado, sino que ronda en diversas propuestas áulicas que buscan complementar la formación adquirida en el profesorado con aportes de otras disciplinas, como refuerzo para dar protagonismo a las subjetividades. De esta manera, un área de conocimiento que es marginal en el sistema educativo argentino es convocada por iniciativas personales para enriquecer y para transformar prácticas de enseñanza de la plástica. Como sostiene María Dolores

López Martínez, son la psiquiatría y la psicología, el arte contemporáneo y la corriente expresiva de la educación artística los referentes donde se encuentran las «raíces epistemológicas del Arteterapia» (2009: 115). Estas fuentes son concebidas como contribuciones para la expresión, para la comunicación y para la creatividad del individuo, a través de la experimentación y de la innovación discursivas. Y valoradas como facilitadoras de procesos creativos que pueden tener efectos terapéuticos. Ante dificultades personales atravesadas por los chicos, desde la enseñanza del arte a veces se enfoca lo terapéutico, y se apuesta en especial a lo expresivo. Es claro que intervenciones de este tipo precisan un abordaje interdisciplinario y coordinado, capaz de dar respuestas idóneas a sus destinatarios. De manera que la voluntad de contribución a una mirada integral sobre las realidades de los alumnos, no desborde las incumbencias de los profesionales intervinientes.

En conclusión, suele ocurrir que la falta de arraigo en los establecimientos y los modos de organización institucionales hacen que los profesores no logren afianzar estrategias articuladas con otros recursos humanos. Esta situación afecta especialmente a quienes recién empiezan a trabajar en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación, porque acceden a suplencias cortas. Pero es una condición laboral que también impacta en el desenvolvimiento de profesores con mayor antigüedad. El sistema educativo platense no está organizado en función de facilitar la concentración de horas en una misma institución. Y aunque esto ocurra, la falta de potencia resolutive que padecen con frecuencia los equipos psicopedagógicos, más los obstáculos de un sistema educativo que fragmenta la enseñanza al no fomentar la interrelación entre materias, provocan un vacío de sentido, que desafía a pensar e implementar nuevas formas de educar.

VOLUNTADES DESARTICULADAS Y REDES ROTAS

Las representaciones sociales dominantes sobre la pertenencia de las escuelas al centro o a la *periferia* de la ciudad de La Plata provocan que

se estigmatice a algunos establecimientos y a sus actores institucionales. La distinción entre escuelas *desfavorables* (generalmente periféricas) y *normales* (generalmente céntricas) soslaya las problemáticas que las escuelas tienen en común. Estas problemáticas están íntimamente ligadas a la débil presencia del Estado como motor de políticas públicas que consoliden la jerarquización y la democratización de la educación secundaria.

A raíz del presupuesto diferenciado que se les asigna, la pertenencia a escuelas *desfavorables* se asocia a la posibilidad de acceso a un incentivo económico para el docente que, sin embargo, no es suficiente para paliar las situaciones con las que se lo justifica desde la Dirección General de Cultura y Educación. Esto significa la postergación de transformaciones profundas para mejorar y para igualar las condiciones de trabajo y de formación de todos, docentes y estudiantes.

En las prácticas cotidianas, la naturalización del estado actual del sistema educativo y la segregación social de algunas escuelas condicionan la *capacidad de agencia* de quienes concurren a ellas a enseñar y a aprender. Rossana Reguillo define a esta capacidad como la que permite «movilizar recursos materiales y simbólicos en orden a transformar la realidad» (2003: 19). Esto no es posible si los profesores y los alumnos no pueden participar en la resolución de sus necesidades concretas, en el marco de una organización educativa participativa que abarque la diversidad de realidades escolares, desde múltiples disciplinas y con presupuestos adecuados.

Uno de los conflictos más frecuentes en las aulas se relaciona con la convivencia. Las dificultades que se presentan son atribuidas principalmente al comportamiento del alumno, sin analizar datos de su vida cotidiana (si cuenta, por ejemplo, con contención familiar) ni si las intervenciones que hace la escuela son las adecuadas. Habitualmente, la forma de tratar estos conflictos es enfocar y atender sus consecuencias, en lugar de sus causas. Una preocupación recurrente es la violencia. En este sentido, Silvia Duschatzky y Cristina Corea desarrollan el tema de la violencia identificándola con un modo de relación que se ha vuelto cotidiano debido a las características de «una época en que parecen

haber perdido potencia enunciativa los discursos de autoridad y saber de padres y maestros» (2005: 23). Ante la ausencia de límites basados en argumentos convincentes y en medidas consensuadas por los integrantes de las instituciones, resulta muy dificultoso convertir contextos educativos violentos en espacios para la comunicación constructiva entre adultos y jóvenes.

En una escuela céntrica, los docentes que estaban reunidos en la sala de profesores debatían, justamente, sobre su impotencia para establecer la autoridad pedagógica. Un profesor de inglés estaba dispuesto a renunciar por el temor que le producía ser herido físicamente por sus alumnos y por el malestar que significaba para él no lograr captar la atención de los estudiantes para darles clase. Ante este posible alejamiento de su cargo, una docente de plástica le dijo que no le convenía renunciar porque esto lo iba a perjudicar económicamente. En particular debido a que en los casos de renuncia dentro del año en que se accede a un cargo, se genera un proceso administrativo que limita la posibilidad de los docentes a acceder a otro cargo durante el ciclo lectivo en curso, para desalentar el abandono inmediato de lugares de trabajo. Lo que no ocurre habitualmente es que haya alternativas de resolución colectiva dentro de las instituciones escolares, para que estos problemas atravesados por lo social, no se conviertan en cuestiones de resistencia individual.

La profesora de plástica, que había participado de la conversación, comentó que, aproximadamente desde 1993, los ámbitos para discutir o para compartir experiencias entre colegas no existían. También afirmó que creía que esos espacios de debate y de encuentro habían servido para tener referencias, para «no sentirse solo como en una isla, como el profesor de inglés». En la misma escuela del centro de La Plata, Sara, otra profesora de artes visuales que tenía muchos inconvenientes para generar procesos de trabajo continuos en el aula, vinculó estos obstáculos a que la directora no contribuía a poner límites para disciplinar a los estudiantes y a que no conseguía comunicarse con los padres, a pesar de que les enviaba notas para plantearles las situaciones que entorpecían su tarea y la de sus alumnos.

Aunque en este establecimiento predominó la mención de los impedimentos para ejercer la autoridad ante los chicos, desde un punto de vista diferente, otra docente perteneciente a la misma institución, Susana, rescató la función de los adultos dentro de la escuela, más allá de la desarticulación de recursos humanos para la atención de los jóvenes: «No están el padre ni la madre ocupándose de los temas que se deben ocupar». Susana relacionó esta ausencia con el planteo de preguntas que le hacían sus alumnos sobre temas de su vida cotidiana: «Un chico me preguntó si se bautizaba con los evangelistas o no y esa es una pregunta que me parece que se la tienen que hacer a los padres. Me doy cuenta de que lo que uno dice tiene mucho peso o al menos quieren saber, o están evaluando, comparando la opinión del docente, del preceptor, y nuestras figuras empiezan a ser importantes para sus vidas, aunque sea para pelearnos. Siento que para los chicos es importante que estemos acá. A veces creo que para los padres no. Para los chicos, sí».

Para que la institución escolar cambie no es suficiente la existencia de un marco legal que avale la transformación de las prácticas de enseñanza. Así como no alcanzan para la mejora pedagógica y didáctica el mérito y el esfuerzo de individuos aislados. Se precisan fundamentalmente políticas concretas para la implementación de la actual Ley 26 206/06, de Educación Nacional y de los diseños curriculares renovados desde 2006. La Ley de Educación Nacional, reemplazó a la ley Federal de Educación 24 195/93 (Ministerio de Educación y Deportes, 2016), que desintegró las acciones del Estado como garante de la escolarización, en el marco de un gobierno neoliberal que redujo el financiamiento para el sistema educativo. Inés Dussel se refería a este fenómeno cuando planteaba:

Sabemos que las leyes tienen limitaciones para cambiar las prácticas sociales, y que el «país legal» suele estar distanciado del «país real». Sin embargo, la ley puede tener efectos muy concretos sobre la vida de las personas. Así sucedió con la Ley Federal de Educación, que modificó dramáticamente la estructura general del sistema educativo y dio más poder al Consejo Federal de Educación, donde tienen representación las provincias (2006).

Dussel escribió esto en un momento previo a la derogación de la Ley Federal y denunció la fragmentación de «un Estado nacional debilitado en su capacidad de formular políticas nacionales y de exigir que se cumplan, con jurisdicciones que hacen lo que quieren o lo que pueden» (Dussel, 2006). La restitución de un marco legal propicio para consolidar la función del Estado en relación con el sistema educativo vuelve a interpelar a las instituciones escolares argentinas. Al analizar el debilitamiento de la institución escolar Corea y Duschatzky se refieren a la pérdida de poder enunciativo que ha tenido la escuela como organización capaz de incluir a los alumnos en una trama cultural: «La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social» (2005: 82). La revisión y la reinención de las prácticas docentes no es sino la búsqueda de nuevos posicionamientos dentro de situaciones en las que tenemos la oportunidad de desarmar lo aprendido para elegir cómo enseñar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2005). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Garnier, Alain (1992). *El cuadrado roto. Sueños y realidades de La Plata*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Municipalidad de La Plata.

Pineau, Pablo (2005). «Del otro lado del muro: representaciones del afuera escolar en la matriz pedagógica argentina». *Revista de Historia de la Educación. Anuario* (6), pp. 119-128. Sociedad Argentina de Historia de la Educación: Buenos Aires.

Reguillo, Rossana (2003). «Ciudadanías juveniles en América Latina». *Revista Última Década*, (19), pp. 1-20. Centro de Estudios Sociales CIDPA: Valparaíso.

Sinisi, Liliana (1999). «La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización». En Neufeld, María Rosa y Thisted, Jeans Ariel (comps.). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba.

UNICEF (2010). «Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26.061 y sus decretos 415 y 416/2006». En *Derechos de Niñas, Niños, Adolescentes y Mujeres*. Buenos Aires: UNICEF.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa. Ministerio de Educación de la Nación (2016). *La educación argentina en cifras 2013* [en línea]. Consultado el 4 de abril de 2016 en <<http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/2013-Educaci%C3%B3n-Cifras-WEB-31-3-141.pdf>>.

Dussel, Inés (2006, Junio 20). «O inventamos o erramos». *Página 12* [en línea]. Consultado el 16 de febrero de 2016 en <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-68706-2006-06-20.html>>.

López Martínez, María Dolores (2009). *La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español* [Tesis de doctorado] [en línea]. Consultado el 11 de marzo de 2016 en <<http://hdl.handle.net/10201/10387>>.

Ministerio de Educación y Deportes (2016). «Ley Federal de Educación 24.195, de la República Argentina» [en línea]. Consultado el 11 de noviembre de 2016 en: <<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=90044>>.

Ministerio de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2016) «Ley 10579, Estatuto del docente (Magisterio-Maestros» [en línea]. Consultado el 13 de noviembre de 2016 en: <<http://www.gob.gba.gov.ar/dijl/index.php?var=1689&out=1&recurso=1>>.

MUROS INVISIBLES, OBSTÁCULOS CONCRETOS

Desde 2007, las orientaciones para la educación artística plasmadas a través de los Diseños Curriculares avalados por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires empezaron a difundir nuevos lineamientos generales para la práctica docente. Como marco normativo, respecto a la cultura y al arte, en los currículos para primero, segundo y tercer años, se manifiesta que socialmente es habitual que se utilice la noción de cultura como sinónimo de civilización. También, se deja asentado en ellos la perduración en la escuela de la hegemonía:

[...] de un saber ilustrado, de erudición, de modales o de conocimientos ligados a un grupo social en particular [...] Lo que no pertenece a ese espacio queda relegado, y cuando se lo menciona es calificado de pintoresco o marginal. En la enseñanza artística, esto se traduce en la valoración de determinadas producciones artísticas por encima de otras [...] (Dirección General de Cultura y Educación, 2007: 175).

De esta manera, se explica la influencia predominante de una mirada elitista sobre las manifestaciones culturales. Mirada que excluye prácticas sociales contemporáneas y que oculta disputas ideológicas en torno a la noción de arte.

SUJETOS Y DEVENIR INSTITUCIONAL

La tradición occidental diseminada desde el siglo xv en América impuso, a través del colonialismo, hábitos y supuestos basados en

representaciones sociales, cuyas huellas se constituyeron en resistencias hacia lo diverso y, por lo tanto, en negación de lo heterogéneo y de lo subjetivo. El sistema educativo argentino fue nutrido con estas representaciones sociales que aún persisten en las prácticas y en las voces de los docentes. La interiorización que hacen los profesores de la institucionalidad escolar, con sus normativas y con los presupuestos que las avalan, es resultado de sus vivencias. Es decir, de su propia historia, en la que resuena la historia de la institución escolar.

Una de las consecuencias de estas marcas institucionales es que, aunque exista la voluntad de dar lugar a la voz de los jóvenes, ocurre también, contradictoriamente, un distanciamiento entre la didáctica y la relevancia que se le reconoce en la actualidad a la subjetividad de los estudiantes como factor de aprendizaje. Docente en una escuela de la periferia de La Plata, la profesora Yolanda escuchaba a sus alumnos, conocía sus problemas, pero no enlazaba esta escucha con las actividades que proponía en el aula. Es importante profundizar en el imaginario que orienta el rumbo que cada docente da a sus prácticas y en las concepciones que tiene sobre los adolescentes, porque pueden estar condicionados por prejuicios consolidados a través del tiempo. Reconocer el carácter construido de estos prejuicios es una oportunidad para hacer el ejercicio de desarmarlos y para pensar en las posibilidades de su transformación.

La poca flexibilidad de una consigna planteada por Yolanda para enseñar un modo de representación del espacio, que apuntaba a que los jóvenes de un tercer año se sujetaran al esquema en perspectiva de un edificio, provocó inseguridad en los estudiantes. La vacilación de los alumnos se manifestó, entre otras actitudes, en la necesidad compulsiva que tuvieron de utilizar reglas. En la actividad propuesta no había lugar para desvíos a partir de un modelo dado, ni para la creatividad basada en la experiencia cotidiana. Sin embargo, la docente criticaba la negación de la realidad de los alumnos. Recordaba que una profesora de música, en un colegio alejado del centro urbano de La Plata, había querido enseñar tango a los estudiantes y que «los chicos cantaban rock pesado, decían malas palabras y la profesora se horrorizaba». Yolanda contrapuso la reacción de esta docente a su

propia práctica: «Hace treinta años que trabajo en la periferia. Así que siempre trabajé con chicos con problemas. Esto para mí es un enjuague». La comparación con el lavado de cabeza es inevitable. Nos trae a la imaginación el acto de sacar la suciedad del cabello. Y, en este caso en particular, el lavado, ¿sería para regenerar a los «chicos con problemas» y, tal vez, colocar en sus mentes, como en la educación bancaria descrita por Paulo Freire, nuevas ideas para depositar en ellas contenidos culturales?

A través de aseveraciones que hizo sobre sus alumnos, Yolanda los identificó como carenciados y como dependientes, debido a su situación económica precaria. Para la profesora, estas concepciones sobre los jóvenes a los que educaba, eran características inherentes a su pertenencia a clases sociales bajas. A pesar de la negatividad que suponía para ella esta proveniencia social, se manifestó interesada en oír las realidades con las que se encontraba diariamente en la escuela: «A los chicos hay que tenerles paciencia y hay que darles su tiempo. Hay que saberlos escuchar. Por ahí te cuentan sus dramas familiares, como por ejemplo, que el hermano lo violó, y uno tiene que saber escuchar. Aunque te duela y te corte el corazón, tenés que saber escuchar. Eso es lo que hace un buen docente. No es solamente dar lo teórico más todo un montón de cosas, hay que saber acompañar a los chicos, porque tienen su tiempo para todo. No los podés tener como a los locos que gritan y no sabés por qué gritan».

Otra docente, Flavia, afirmó que la distinción entre escuelas no está marcada por su localización en el centro o en la periferia de la ciudad, sino por los recursos económicos y por la posición sociocultural de su población estudiantil que, cada vez más, se diversifica y se mixtura en los distintos establecimientos educativos de La Plata. Con relación a esto, Flavia contó: «Vienen chicos que repiten en otro lado y que los cambian de escuela, y vos tenés que buscar la manera de que estén en el aula, de contenerlos [...]. Me da bronca cuando dicen que uno discrimina, yo no estoy discriminando; todos tienen que tener las mismas oportunidades, pero el tema es el contexto, el contexto y qué condiciones. Todos tienen que tener lo mejor».

Pero, pese a querer evitar la discriminación, Flavia imaginaba una solución estigmatizadora: «[...] no sirve que a ese chico se lo saque de una escuela, vaya a otra escuela y siga generando los mismos problemas, sino que hace falta que haya escuelas con equipos pedagógicos, tipo gabinete, con psicólogos. Que se les dé todo lo que necesiten para ser incluidos en el sistema, pero no incluir todo. Como hay que incluir todo tenés que bancarte todo y ¿A qué precio? Al costo de avanzar con un grupo hasta un determinado nivel, no podés más porque esta inclusión no te lo permite».

Sin embargo, esta profesora explicitó también haber buscado estrategias para resolver los conflictos que se le presentaron y haber tenido voluntad de superar las condiciones materiales con las que se encontraba en algunos establecimientos. Además, manifestó pesar por estas limitaciones económicas y su influencia en las construcciones simbólicas que había logrado hacer con sus alumnos en su trayectoria como docente: «He trabajado en esas escuelas con la imaginación y hasta con bolsas. No sé, por ejemplo, hicimos muñecos, muñecos con bolsas para residuos negros y papel de diario. El papel de diario fue lo que a veces más usaba. Era medio triste, ¿no?, porque faltaba color. Era el color... yo le digo el color de la miseria ».

Otro docente, Mario, también enunció la percepción que tenía de una heterogeneidad cultural que atraviesa tanto las escuelas céntricas como las periféricas y expresó su mirada histórica, cargada de conservadurismo, sobre la educación pública argentina: «[...] en las escuelas estatales no hay diferencias porque está todo muy mezclado; la diferencia te la puedo dar por épocas. De hoy en comparación con una escuela de hace veintiocho años atrás, cuando en la escuela pública hasta se les podía pedir a los chicos uniforme. De alguna forma cuidaban la apariencia, cuidaban el trato. [...] Con el advenimiento de la democracia, en el 83, a los alumnos no les podía exigir que estuvieran parados mirando la bandera en el izamiento; si ellos no querían había que respetarlos. Empezaron a relajarse un montón de cosas, porque muchos educadores lo entendieron como que no se podía hacer nada. Y bueno, de hecho, hubo una falta de cultivo de valores nacionales, patrios».

Aunque añoraba una función normalizadora de la escuela y rescataba una uniformidad vinculada con la disciplina social impuesta en la época del terrorismo de Estado, Mario valoraba, al mismo tiempo, la multiplicidad de realidades que conviven hoy en la institución escolar: «[...] Uno tiene que adaptarse a todos, al que viene con limitaciones porque no tiene estímulos en la casa, y al que tiene muchas posibilidades. Es enriquecedor el desafío de acostumbrarse a todos, porque todos son importantes».

Tanto en los discursos de Flavia como en los de Mario hubo contradicciones entre su acuerdo con el control y con la imposición de uniformidad en relación con el alumnado, por un lado, y con el reconocimiento de la diversidad y de la necesidad de inclusión de los jóvenes, por el otro. Las escuelas especializadas en estudiantes identificados como conflictivos, que propuso implementar Flavia, y la disciplina establecida por el clima represivo durante la última dictadura militar en la Argentina, recordada por Mario, remiten a prácticas de tutela y de homogeneización. Además, se contraponen a una mirada integral e inclusiva de las problemáticas relacionadas con la juventud y con su escolarización.

ADULTOCENTRISMO Y JUVENTUD

La condición de jóvenes de los alumnos es la que los congrega en la escuela y les plantea su trayectoria estudiantil ¿Cuáles son los vínculos entre las concepciones de joven y de alumno? En su informe *Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales*, Mariana Chaves (2006) señala que, en nuestro país, los estudios que abordan la juventud como condición social la conciben como una etapa de la vida sin delimitaciones estáticas y universales, y que escapa a lo biológico como determinación exclusiva para definir a los jóvenes. Al respecto, la autora expone:

El acuerdo es que si lo juvenil es una condición social, su explicación no puede estar en el «sí mismo», sino que corresponde (re)construirla desde cómo es vivida

y explicada por los que se consideran jóvenes y cómo es interpelada desde otros grupos de edad [...] en el marco de la diversidad y la desigualdad (2006: 10-11).

En este sentido, la categoría de *juventud* es crucial para analizar y para interpretar las construcciones que hacen docentes y estudiantes de situaciones escolares. Carles Feixa (1998) contribuye a profundizar estas lecturas a través de la metáfora del reloj de arena, que es aplicable a ciertas instituciones con jerarquías de autoridad muy asentadas, como la escuela. Con esta metáfora, el autor plantea un vínculo no unidireccional entre la cultura hegemónica y las culturas parentales (ubicadas en la cúspide del reloj) y las *microculturas* juveniles. Sin embargo, Feixa identifica el reloj de arena, al que va a comparar con los relojes analógico y digital, con las culturas *posfigurativas* (Feixa, 2003). Ellas se caracterizan por la repetición con escasas modificaciones del comportamiento de las generaciones anteriores. El autor asocia, respectivamente, los relojes de arena, analógico y digital, con las culturas *posfigurativas*, *cofigurativas* y *prefigurativas* teorizadas por Margaret Mead (1997).

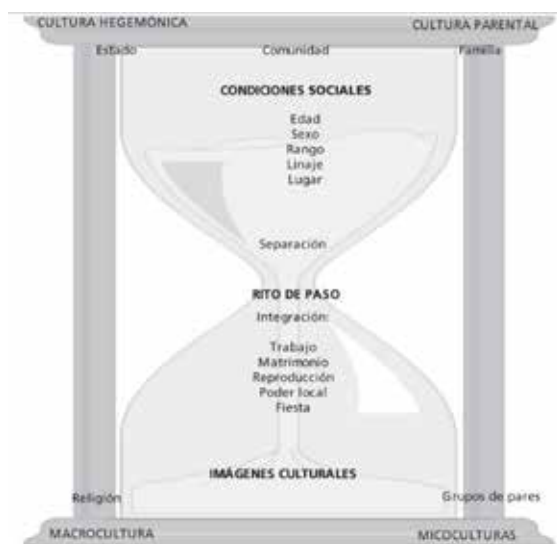


Figura 26

Imagen extraída de
«El reloj de arena y el
predominio de los valores
culturales heredados», de
Carlos Feixa (2003:11)

En el sistema *posfigurativo* impera el modo de vida de los antepasados. La modalidad *cofigurativa* comprende instituciones «en las que las estructuras de autoridad están repartidas, y en las que la jerarquía de edad se difumina, pero la edad como un todo sigue siendo un referente de clasificación social» (Feixa, 2003: 15). Finalmente, en el estilo *prefigurativo*, las últimas generaciones pasan a establecer el modelo cultural y sus proyecciones a futuro.

Como institución identificada con la reproducción de la cultura dominante, la escuela participa del mandato hegemónico que, con respecto a la edad, construye la relación entre generaciones en nuestra sociedad. Este mandato consiste en erigir a los adultos como norma o como modelo hacia el cual la juventud debe dirigir sus pasos. El control, la disciplina y la regulación de la vida de los jóvenes, a través de normativas generadas y efectuadas por adultos, hacen que la escuela sea un prototipo de institución *adultocéntrica* (Chaves, 2005a). De este modo, la escolaridad se estructura sobre la base de valores y de criterios propios de la adultez, edad considerada culminación del curso de la vida y depositaria, por otra parte, de la transmisión institucionalizada de la cultura.

La predisposición de los docentes para escuchar a los estudiantes y las estrategias que adoptan para vincular lo que les interesa a los jóvenes con sus propuestas pedagógicas, son fundamentales para la construcción del conocimiento. En los dos casos que siguen a continuación, puede verse cómo las representaciones que los profesores tienen de los adolescentes favorecen o interfieren la comunicación en el aula.

En el primer caso, el de Susana, la educadora expresó cómo percibía a los estudiantes en la siguiente descripción: «Los veo menos rebeldes a como recuerdo que éramos en mi adolescencia. Buscan provocarte con acciones como poner el pie arriba de la silla y eso les parece que es rebelarse contra todo. Les digo que eso es una tontería, les explico por qué y bajan la pierna de la silla. O sea que son mucho más apáticos y más sumisos de lo que creen».

Susana hacía un esfuerzo por promover el protagonismo de los jóvenes a través de un vínculo con ellos que evitara la hostilidad y que demarcara, al mismo tiempo, distintos roles:

«Yo trato de lograr que ellos se sientan cómodos y no se sientan intimidados o juzgados. A mí me da resultado que ellos estén bien conmigo. A partir de eso, trato de enseñar y de poner los límites. Intento que no me vean ni como la amiga, ni como la mamá, pero sí que sepan que me pueden preguntar, que hay total confianza, que se puede volver a ver un tema. Creo que el aprendizaje tiene que ser desde lo positivo y no desde la persecución y desde el miedo».

En el caso de Yolanda, en cambio, la voz de los jóvenes era registrada con muchas interferencias. Durante una clase, la propuesta didáctica de esta docente suscitó un conflicto entre la producción estereotipada y la producción creativa dentro del aula. Los estudiantes hicieron esquemas muy similares de la vista de una esquina representada en perspectiva, a dos puntos de fuga. La tarea, basada en un modelo dado por la profesora, forzaba a los alumnos a mostrar su vivienda dentro de este esquema. Pero una estudiante dijo, contrariada: «Yo no vivo en una esquina». Yolanda le contestó: «No importa, lo inventan: el frente de la casa en fuga».



Figura 27

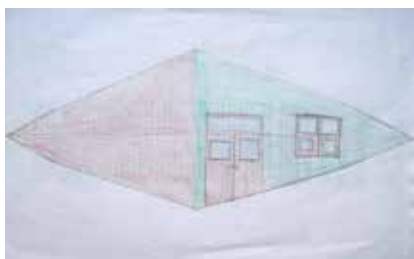
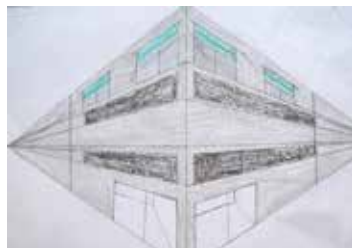


Figura 28



Esta selección de trabajos refleja la homogeneidad en la resolución visual, generada por una docente a partir de las pautas que dio a un grupo de estudiantes (2008)

Figura 29

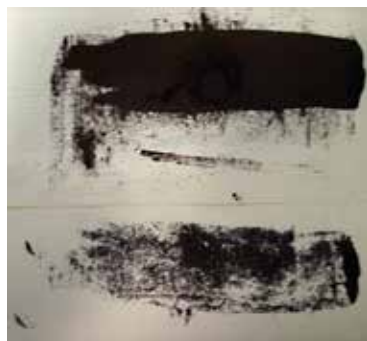
Mientras sus compañeros se adaptaban a la consigna de trabajo, se aburrían o miraban sus celulares, un alumno se puso a hacer un retrato con lápiz negro. Tomó como modelo la fotografía de la cabeza de un hombre que aparecía en el reverso de la hoja que la profesora le había dado para dibujar. Entre los jóvenes que hacían edificios a dos puntos de fuga, circulaban algunos comentarios de desánimo como: «La que menos me gusta de todas las materias es dibujo. Porque no sé dibujar». O el de otro chico que manifestó impotencia: «¿Algo más difícil?!».

Una vez concluido el retrato, el estudiante que no había seguido las pautas para las actividades de la materia Plástica, separó este dibujo de la parte de la hoja donde estaba la foto que había utilizado como modelo y lo tiró hacia donde estaba la profesora. La profesora preguntó quién lo había hecho y cuando descubrió al autor, que parecía expectante, le dijo muy seria: «¿Pero sabés que no tenías que hacer esto, no?». Poco después, el mismo chico consiguió sacar la tinta del tanque de una birome negra: hizo presión con sus manos y depositó el líquido sobre un papel. Luego, empezó a soplar a través del tanque vaciado, en dirección a la tinta y, de esta manera, provocó que se expandiera una mancha. Por último, colocó otro papel sobre el que hacía de soporte de la mancha y comprimió ambos. Cuando terminó con esta actividad se puso a plegar un papel, para armar una forma. Más tarde, la docente le preguntó: «¿Qué hiciste?». El alumno contestó: «Nada». Hacia el final de la clase, este mismo alumno jugó a tirarles papelitos a sus compañeros. La docente le dijo irritada: «Tenés que madurar».

En esta clase se manifestó una postura *adultocéntrica* sobre la docencia: Yolanda afirmó su autoridad en la obligación de cumplir con normativas inflexibles para la producción plástica. Sus reglas fueron impartidas desde un poder fundado en el saber y en la concepción de su rol como educadora que le proporcionaba su experiencia de vida. Muchos estudiantes manifestaron auto-desvalorización cuando expresaron no poder cumplir con lo que se les pedía. En este sentido, la actividad propuesta resultó, por un lado, demasiado distante de sus intereses y de sus destrezas y, por otro lado, alejada de sus vidas cotidianas. La profesora fomentó, de esta manera, producciones estereotipadas.

**Figura 30**

Retrato realizado por un estudiante, que en lugar de dibujar su casa produjo otra obra Impreso hecho espontáneamente por el mismo estudiante (2008)

**Figura 31**

En tensión con las expectativas de la educadora, surgió la actitud del estudiante que hizo un retrato, una mancha, y luego plegó papel. Sus acciones demostraron riqueza de estrategias, de búsquedas y de inquietudes ampliamente relacionadas con contenidos y procedimientos de la plástica. Sin embargo, estas actitudes fueron desvalorizadas por la docente, porque cuestionaban su autoridad. Cuando el alumno abandonó sus exploraciones creativas, paralelas a lo propuesto por la profesora, y se puso a tirar papelitos, se le pidió que madurara. La docente no leyó en la acción del chico hastío, aburrimiento o desinterés hacia la actividad pautada. En cambio, atribuyó el comportamiento del alumno a un rasgo propio de la edad (la inmadurez) que debía corregirse en función de la adultez (a través del acatamiento de lo que el adulto esperaba del joven).

DOCENTES ANTE VOCES ADOLESCENTES

El modo de comunicación entre docentes y estudiantes puede obstaculizar o fomentar que emerjan temáticas vinculadas al mundo cotidiano de los alumnos y, en consecuencia, que favorezcan o dificulten

la apropiación de los contenidos propuestos desde el currículo y desde la planificación. En función de propiciar el afianzamiento del potencial comunicativo de los estudiantes, es importante no olvidar que la etapa de la adolescencia es un tiempo de cambios radicales. Estos cambios afectan la subjetividad, durante el pasaje paulatino de la niñez a la adultez. David Hargreaves (1997), quien retoma los estudios de Paul Torrance sobre las fases de los cambios que ocurren en la niñez, señala:

Los estudios sobre los períodos de transición de la niñez constituyen etapas de tensión porque los niños han de adaptarse a presiones nuevas y se ven obligados a perder la seguridad que les proporcionaban las actitudes y rutinas anteriores; la disminución de la actividad creativa es un resultado directo de esas circunstancias (1997: 28).

Un cambio crucial que atraviesan los chicos es el inicio de la escolaridad secundaria, cuando se encuentran con nuevas normativas y responsabilidades. En los establecimientos de educación media, los estudiantes se vinculan diariamente con las representaciones sociales que los adultos tienen sobre la juventud. Muchas de estas representaciones son cristalizaciones de prejuicios, como la de *joven como ser peligroso* y la de *joven como ser incompleto*, desarrolladas por Mariana Chaves (2005b). Estas son percepciones que los docentes experimentan con frecuencia. En el caso de la peligrosidad como característica de un adolescente, Chaves precisa que «no es la acción misma, sino la posibilidad de la acción lo que lo hace peligroso. Todo joven es sospechoso, carga por su estatus cronológico la marca del peligro». Y en cuanto al *joven como ser incompleto*, Chaves afirma: «Este joven inseguro, en transición y no productivo es un ser incompleto, le faltan cosas, va camino a ser completo = adulto. Por eso aparece el derecho a intervenir sobre él» (2005b: 15).

Las complejidades de los vínculos pedagógicos y cómo opera en ellos el imaginario de los adultos se manifiestan en la frase que un docente, Rubén, expresó sirviéndose de una cruda metáfora. Como desde la sala de profesores se escuchaban golpes que provenían desde el pasillo en el que los alumnos tenían recreo, Rubén dijo: «Están destruyendo la

escuela. Me hace acordar a *The Wall*. Solo que en *The Wall* los chicos veían a los profesores y temblaban. Ahora temblamos nosotros. A veces me dan ganas de tirar a dos o tres en una picadora de carne. Me sacan de quicio, me superan».

El profesor atribuyó peligrosidad a los chicos y, desde su miedo e impotencia, justificó simbólicamente la desintegración y la homogeneización de los alumnos a través de «una picadora de carne». Esta postura puede asociarse con el recuerdo que el docente tenía de su formación en el Bachillerato de Bellas Artes durante la última dictadura militar: «Entré justito después de la Noche de los Lápices [...] fue como un servicio militar de seis años. Teníamos que entrar con saco, con corbata, con medias. No me acuerdo si las medias eran grises o azules, tenían que ser sí o sí de ese color. No podían ser medias blancas, medias rojas menos. Directamente no entrabas a la escuela con las medias rojas, suponiendo que alguien llevara medias rojas [...] Pelo corto, por supuesto. Ni barba ni bigote. Igual yo tenía trece años, era muy chiquito [...] Y lo peor era cuando en verano hacía cuarenta grados y te tenías que quedar con el saco. No podías arremangarte la camisa y sacarte la corbata».

En este relato aparece la escuela como dispositivo de control del cuerpo, asentado en una disciplina autoritaria, vejatoria, que legitimaba el maltrato de las personas con el objetivo último de controlar, más allá de las conductas, el pensamiento: «En ese momento, los preceptores eran prácticamente carceleros, los profesores estaban muy vigilados y había un silencio mortal para dar clase. A mí me da bronca, porque en esa época en la que podía ser muy peligroso decir lo que se pensaba, un profesor podía hablar en el aula sin interrupciones de los estudiantes. Es un sentimiento contradictorio. Hoy me cuesta muchísimo mantener la atención de los chicos, nunca están quietos. Además, lo único que quieren hacer es lo que les provoca placer. Obviamente, venir a la escuela a estudiar no es algo placentero para ellos. No lo ven como un esfuerzo para lograr algo».

Al narrar esto, Rubén comparó épocas. Se imaginó dando clases en el tiempo en que era alumno, en los años setenta. Su fantasía era que, como docente, tuviera garantizados el silencio y la disciplina de los

estudiantes. Pero sus alumnos le imponían otra realidad: la de la actualidad. En este presente, con mayores libertades dentro del ámbito escolar, no encontraba la manera de propiciar la creatividad, el deseo de hacer imágenes. Por el contrario, asumía decisiones didácticas que promovían producciones estereotipadas, a las que los chicos no les encontraban sentido. Ante situaciones que lo desbordaban en la escuela, Rubén se apoyaba en actitudes represivas que lo enviaban a su rememoración de una disciplina que añoraba y que repelía al mismo tiempo. En su discurso, lo represivo, que instalaba en su práctica docente cuando fomentaba la uniformidad tanto en las conductas como en los aprendizajes, se manifestaba como una tarea obligada de vigilancia del comportamiento, que le provocaba desgaste: «[...] tenés que estar controlando a los chicos, vigilándolos como si fueras un policía. Tenés que fijarte que el chico no se levante, que no salga del aula. En vez de pensar en lo que tenés que pensar, que es lo que estás explicando, tenés que estar vigilando y explicando. Y esas dos cosas, te cansan mucho». El profesor perdía de vista qué enseñaba y cómo lo hacía. Al hacer énfasis en la copia de los esquemas que él diseñaba, el contenido a trabajar se veía reemplazado, para los alumnos, por la repetición pasiva de formas, debido al desinterés del docente por enseñar la comprensión y la significación de las actividades que proponía. A los adolescentes, el educador les exigía especialmente que elaboraran el reflejo de una imagen creativa realizada por él, dado que exponía sus propios dibujos como modelos. Su forma de intervenir sobre una supuesta incapacidad de los jóvenes para ser creativos era suplir esa aparente falta de recursos de los estudiantes con los que él sí, a través del estudio y del esfuerzo, había alcanzado.

TRAMAS DISCURSIVAS EN LA ESCUELA

Con la noción de *habitus*, Pierre Bourdieu (2012) se propuso explicar cómo son incorporadas subjetivamente las estructuras sociales. Según el sociólogo, el *habitus*, como estructuración del sujeto a través de

internalizaciones de la cultura, sostiene las visiones del mundo y las posiciones que se asumen en el espacio social, que se pueden percibir en «los estilos de vida», y generan «sistemas de signos socialmente calificados (como distinguidos, vulgares, etcétera)» (2012: 202). En su lectura crítica de Bourdieu, Néstor García Canclini (1990) destaca la importancia, para no reducir la teoría social a los procesos de reproducción, de diferenciar el *habitus* de las *prácticas* y de la *praxis*. Identifica las *prácticas* con la «reinterpretación de *habitus*», y la *praxis* con la «transformación de la conducta para la transformación de las estructuras objetivas» (García Canclini, 1990: 36). Canclini enfatiza la necesidad de no soslayar el carácter dinámico de las acciones cotidianas, que así como tienden a reiterar lo ya vivido, pueden también cuestionar lo establecido. Los posicionamientos de los profesores dentro de la institución escolar se construyen día a día, en diálogo permanente con sus supuestos, a veces contradictorios, sobre la educación y con búsquedas para establecer redes con otros adultos.

Susana se preocupaba durante sus clases porque emergieran las intencionalidades de los estudiantes, para que se apropiaran del lenguaje visual e hicieran producciones originales a partir de sus saberes. Pero puso en duda que chicos que juntan cartones o que trabajan la tierra puedan tener experiencias estéticas: «[...] entran en el curso chicos que vienen de *cartonear* toda la noche. Entonces es muy difícil que yo les pueda hablar del lenguaje visual y del interés que puede tener un movimiento artístico. Vienen chicos de trabajar la tierra, con los dedos todos llenos de barro. Uno no puede pretender que la lámina tenga un marco de encierro. Que haya cierta estética. No la valoran porque vienen de trabajar. Entonces, hay que hacer otra cosa. Por ahí les doy algún trabajo que tenga que ver más con lo artesanal y dura ese día. A veces ellos mismos tiran lo que arman, o me lo dan a mí para que lo guarde. No hay apropiación de lo que hacen».

De manera paradójica, en su relato mencionó una producción que había logrado concretar con estos mismos alumnos que, en condiciones económicas adversas, plasmaron un mural en el marco de un proyecto propuesto por una ONG: «Hicimos una vez un trabajo con fotografías,

que dio un poco más de resultado. Lo hice con la ayuda de una ONG que propuso pintar un mural a partir de cosas que los chicos quisieran incluir. Ellos le sacaron fotos, por ejemplo, a sus casas, a sus mascotas, a aquello que valoraban y que querían que apareciera en el mural. Esto lo recuerdo porque participó la mayoría, aunque con muchos problemas entre ellos. No se pudo coordinar todo lo que hubiéramos querido. Necesitábamos más tiempo de clase. Y también necesitábamos más materiales».

En el entramado de vivencias escolares, intervienen también interpretaciones sobre la mirada de los otros y sobre los capitales culturales que disputan en el ámbito educativo. Rubén veía condicionada su tarea docente por las diferentes actitudes que percibía de los padres y de los alumnos con quienes trataba, y que relacionaba con sus realidades socioeconómicas: «Trabajo en una escuela que está en el medio del campo y la mayoría de los padres tienen quinta. Y eso hace una diferencia, porque los pibes siempre toman a los padres como ejemplo». El profesor comparó al alumnado de esta escuela periférica, en la que advertía que le otorgaban un estatus importante por su formación profesional, con estudiantes a los que enseñaba en instituciones del centro. Sobre estos últimos aseguró: «Los chicos te exigen más, pero como si ellos fuesen patrones tuyos. Es un poco culpa de los padres, que en vez de apoyar a los docentes, apoyan a sus hijos. En general, las personas que viven en el centro son profesionales que se sienten superiores. Es más, para ellos la docencia es el peldaño más bajo en la escala de la formación académica».

Rubén construía representaciones sobre su profesión que provenían de la captación que tenía de relaciones de poder forjadas en tensiones provenientes de desigualdades sociales, simbólicas y materiales. El impacto de estas diferencias estaba presente también en la experiencia educativa de Yolanda, que veía su función como la de quien puede otorgar el estatuto de persona por medio de la transmisión de códigos de comportamiento para la convivencia: «A algunos chicos de la periferia cuesta habituarlos a la escuela. Recuerdo algo que me pasó con estudiantes del primer nivel de la secundaria. Tenía que trabar la

puerta con el escritorio, hasta que los alumnos entendieron que en mis horas tenían que trabajar y no podían escaparse del aula. Ya en segundo año eran otros chicos. Simplemente, los había acostumbrado a que debían tener una forma de vida, a ser personas. Ellos tenían que venir, saludar, sentarse, a quienes necesitaban materiales yo se los prestaba, pero tenían que trabajar». Estos supuestos de la profesora sobre la educación como instrumento para la adaptación social, repercutían en sus concepciones pedagógicas. El refuerzo de la disciplina la llevaba a disciplinar también los saberes, a través de la reproducción de los modos de enseñanza predominantes, ligados a garantizar la uniformidad y la difusión conductista del conocimiento.

En los discursos de Rubén, de Susana y de Yolanda, encontramos como factor común que las diferencias y las desigualdades socioculturales causan interferencias comunicativas en la escuela. Cuando las miradas de los profesores se centran en su formación académica y en su pertenencia a la clase media, las valoraciones que hacen de los estudiantes a quienes enseñan se ciñen con frecuencia a prejuicios que niegan la participación de los jóvenes de las clases bajas en la cultura. Desde esta perspectiva, la noción de joven digno de ser reconocido como persona queda estrechamente ligada al grado de asimilación que el estudiante haga de convenciones sociales hegemónicas, en lugar de centrarse en el derecho al acceso y a la apropiación de los bienes culturales.

Sin embargo, en todos los contextos educativos formales, no solo en los que hay mayores divergencias entre capitales culturales de profesores y de alumnos, se ponen en circulación imaginarios sociales y pujas simbólicas sobre los roles de los distintos actores que intervienen en una institución escolar. Establecer un vínculo desde las diferencias no es tarea sencilla, y provoca a veces experiencias críticas que pueden volverse crónicas, cuando la posibilidad de diálogo queda bloqueada tanto por limitaciones de los profesores como de los alumnos. Pero es necesario destacar que en la relación asimétrica entre un joven y un adulto es clave el posicionamiento que tome este último, su predisposición para generar un lazo que permita el desenvolvimiento de genuinas situaciones de aprendizaje. Situaciones en las que sean

jerarquizadas las potencialidades, las singularidades y la pluralidad de los logros por medio de las adquisiciones significativas de los contenidos dados. La subjetividad del educador, como la de toda persona, hace que sus enunciados, sus conductas y sus afectos no sean simples mecanismos, sino, justamente, una toma de posición (Lombardi, 2015). También es fundamental recordar que, ante determinadas problemáticas, hace falta que el docente no esté solo para resolverlas, sino que se encuentre acompañado por otros profesionales capacitados en el trabajo con adolescentes, que contribuyan a tomar decisiones adecuadas por parte de cada comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, Pierre (2012). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.

Chaves, Mariana (2005a). *Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de La Plata* [Tesis de doctorado]. La Plata: Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de la Plata.

Chaves, Mariana (2005b). «Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea». *Revista Última Década*, (23), (pp. 9-32). Valparaíso: Centro de Estudios Sociales CIDPA.

Feixa, Carles (2003). «Del reloj de arena al reloj digital». *Revista de Estudios sobre Juventud*, año 7, (19), (pp. 6-27). Barcelona: Injuve.

García Canclini, Néstor (1990). «Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu». En Bourdieu, Pierre. *Sociología y Cultura* (pp. 9-50). México: Grijalbo.

Hargreaves, David (1997). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.

Lombardi, Gabriel (2015). *La libertad en psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Mead, Margared (1997). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Chaves, Mariana (2006). «Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales»[en línea]. Consultado el 9 de octubre de 2008 en <http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyensenanza/pdf_biblioteca/informe-investigaciones-sobre-juventudes-en-argentina.pdf>.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007). «Educación artística. 2° año (SB)». En *Diseño curricular para la Educación Secundaria. 2° año (SB)* [en línea]. Consultado el 5 de noviembre de 2011 en <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf>>.

LA NIÑEZ, TU ILUSIÓN Y TU CONTENTO

Leopoldo Corretjer, autor del *Himno a Sarmiento* (1943), inició esta obra con las siguientes estrofas:

Fue la lucha, tu vida y tu elemento;
la fatiga, tu descanso y calma;
la niñez, tu ilusión y tu contento,
la que al darle el saber le diste el alma.

Con la luz de tu ingenio iluminaste
la razón, en la noche de ignorancia.
Por ver grande a la Patria tú luchaste
con la espada, con la pluma y la palabra.

En estos versos se valora el uso de la violencia física, fundamentada en *Facundo* (Sarmiento, 1845), sobre la base de la convicción de que hacía falta eliminar a agentes identificados con la contaminación cultural y con la barbarie. También, se alaba la educación de los niños como factor de civilización; civilización que se esperaba lograr por medio de la escritura y la oralidad, de la alfabetización y los discursos patrióticos, en función de establecer una nación sobre los pilares positivistas del progreso. En alrededor de ciento cuarenta años, desde el inicio del proyecto de país impulsado por la Generación del 80 hasta hoy, la escuela fue conviviendo con cambios sociales que introdujeron y fortalecieron el reconocimiento de las subjetividades. Las condiciones de trabajo propiciadas por el actual sistema educativo son motivo de debates permanentes que cuestionan, de manera incipiente, la pedagogía tradicional. Este es un cuestionamiento que requiere, todavía, de revisar con profundidad

herencias, de renovar valores educativos y de transformar las didácticas cotidianas.

PRÁCTICAS DOCENTES EN UNA ENCRUCIJADA

Hemos visto la importancia que Paulo Freire da a que tanto el educador como el educando se constituyan en «presencias actuantes» (1980: 30). La idea de comprender a los jóvenes como protagonistas y reconocerlos como sujetos en relación dinámica con el educador se contrapone a los objetivos de la pedagogía positivista, que niega las singularidades. María del Carmen Maimone y Paula Edelstein (2004) también se refieren al valor de la inclusión protagónica de las subjetividades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, e indican que la negación de la participación en la construcción del entorno y de sí mismo provoca el silenciamiento de la condición de las personas como sujetos, al mismo tiempo que constituye una primera forma de exclusión.

En las escuelas platenses, los educadores se encuentran con diversos conflictos para conformar redes que sostengan a los jóvenes de manera integral, con toda la amplitud que los adolescentes necesitan. El frecuente desencuentro entre padres, profesores y otros profesionales que trabajan en el ámbito educativo disminuye las posibilidades de establecer lazos en función de resolver problemáticas con los chicos. En relación con esto, Rubén, profesor de plástica en una escuela de la periferia platense, indicó la desvinculación entre su tarea y las acciones del gabinete psicopedagógico: «Nunca pude trabajar con el gabinete, porque deberían venir los días que yo vengo. No voy a venir un día que no vengo para hablar con el gabinete. Y creo que no están todos los días, creo que es una persona para quinientos, setecientos, mil alumnos».

La ausencia de interlocutores, en particular por la escasez de recursos humanos, desalienta el trabajo en conjunto y el compromiso de los docentes con la institución escolar. A esto se suma la falta de motivación y de oportunidades para revisar las propias prácticas. En este sentido, Rubén afirmó: «No hay nada que movilice al profesor a perfeccionarse.

Los cursos de perfeccionamiento, la mayoría, son pagos, y no hay cursos para los docentes de artística. Además, doy clases desde las siete de la mañana hasta las cinco de la tarde, no tengo ganas de ir a un curso a las seis de la tarde para aprender algo que después no lo voy dar en la escuela».

En una época en la que se modificaban las pautas de los diseños curriculares para las escuelas secundarias (en especial entre 2007 y 2010), Mario, otro profesor de plástica, puso énfasis en la necesidad de que cada docente se apropiara creativamente de las orientaciones propuestas por los currículos. También expresó la tensión entre innovación y costumbre que pueden atravesar las prácticas pedagógicas y explicitó la resistencia ante el cambio cuando están cristalizados los criterios respecto a los modos de dar clase: «No he escuchado que los contenidos sean peores o mejores. Creo que hay una adaptación. En el fondo, cada docente tiene una idea de cómo dar las cosas y qué es lo que da. O sea, que a mí me dan el contenido de lo que pueda decir pero, en definitiva, soy yo el que lo adapta. Lo doy y lo puedo reformar y hasta dar otras cosas distintas, también. Pero no he escuchado grandes contras; tal vez la bronca o el comentario «Uh, tengo que adaptarme», no escuché más que eso. «Uh, ahora tengo que dar esto, tengo que agregar algunas cosas más».

Los sucesivos cambios impuestos por el sistema educativo, en la organización del régimen académico y en lo curricular, en breves lapsos de tiempo y con criterios antagónicos que no pudieron mantener una continuidad, obligan a acomodamientos a veces traumáticos. Sobre todo cuando existe coerción en lugar de espacios de participación para los educadores, y cuando las políticas provocan desmembramientos que luego exigen grandes esfuerzos de reconstrucción de contextos educativos que favorezcan prácticas idóneas. La Ley Federal de Educación 24195/93 (Ministerio de Educación y Deportes, 2016) destruyó la coherencia del sistema escolar y produjo su depreciación, consecuencias que todavía precisan de reparación y de voluntad franca del Estado para ser garante de la formación continua y de calidad para toda la población.

Entre los desafíos pendientes se encuentra el de dar solidez a la secundaria obligatoria promovida por la Ley de Educación Nacional 26 206, sancionada en 2006. A partir de entonces, la Educación General Básica (EGB), que comprendía de primer año a noveno, se dividió y se convirtió, por un lado, en Educación Primaria Básica (EPB), que abarca los niveles primero a sexto, y por otro lado, se creó la Educación Secundaria Básica (ESB), por lo cual séptimo, octavo y noveno años de la EGB pasaron a ser primero, segundo y tercero, de la enseñanza media. La educación secundaria abarca ahora seis años obligatorios (los tres mencionados y cuarto, quinto y sexto), pero en conflicto con problemáticas sociales que provocan la exclusión de un cincuenta por ciento de los jóvenes que deberían acceder a esta etapa formativa. Además, entre los adolescentes que concurren a las escuelas, se reiteran casos de trayectorias de baja intensidad tanto por el ausentismo de los estudiantes como por el deterioro de la institución escolar en tanto lugar de pertenencia para los chicos. La escuela ya no es claramente reconocida como factor legítimo de acceso al conocimiento y a la movilidad social, cuestiones que debilitan también la autoridad del docente.

La secundaria obligatoria se encuentra condicionada también por las dificultades de los educadores para concentrar horas en una misma escuela. Para los profesores, esto suele ser un impedimento para afianzarse en cada institución y para vincularse con los demás integrantes de los establecimientos escolares en los que cubren horas de clase. Tal situación afecta tanto a quienes recién empiezan a trabajar en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación, que acceden a suplencias generalmente cortas, como a los profesores con mayor antigüedad, a pesar de que hayan logrado larga permanencia en sus cargos. A esto se refirió la profesora de educación artística, Yolanda, cuando expresó: «Sería más interesante tener concentrado todo en una escuela. Eso lo tengo solamente acá, que estoy todo el día, un día. Y otro día vengo dos horas y después voy de escuela a escuela, tengo que llamar a un remis para llegar en cinco minutos. Voy de una escuela a la otra. Yo en cierta medida pude ir concentrando cargos, pero hay gente que vive con la lengua afuera, es terrible».

El ir y venir entre instituciones escolares produce desgaste. A las afirmaciones de Yolanda, sustentadas en sus vivencias, podemos sumar la experiencia de Susana, docente de plástica tanto en establecimientos céntricos como periféricos de la ciudad de La Plata. Esta profesora sostuvo que la dispersión de cargos en distintos colegios impide involucrarse con profundidad en las problemáticas que se presentan en cada escuela: «Creo que la mayoría de las veces, con toda esta fragmentación, hay una falta de compromiso, porque si vos estás dos horas nada más por semana en un lugar y después tenés dos horas en otro, entonces es muy complicado. Cada institución tiene normas de convivencia distintas, con formas de manejarse diferentes».

Dentro de este contexto de ejercicio de la profesión, las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente suelen estar teñidas por vivencias de soledad. Estas vivencias se deben principalmente a los obstáculos que vimos que presenta la institución escolar para el trabajo en red. Predomina, en cambio, la desarticulación de experiencias profesionales, que no logran hacer lazo entre sí para la atención de los jóvenes. La intervención de los gabinetes psicopedagógicos es intermitente y los docentes encuentran dificultad para concentrar horas de trabajo en un mismo establecimiento. La ausencia de otros profesionales que contribuyan a la mejora educativa y la dispersión de sus cargos en distintas instituciones, obstaculizan a los profesores el arraigo en tramas institucionales. Con frecuencia, viven sus condiciones laborales como realidades inmodificables, y no como situaciones que podrían resolverse de manera dialéctica. Esto provoca que se conciban relaciones antagónicas entre las particularidades de los sujetos y el contexto institucional, entre la necesidad de capacitación continua y la automatización de las prácticas, y entre la tradición y la renovación curricular.

LUGAR DE LAS IMÁGENES EN LA EDUCACIÓN

La escuela normalista fundacional del Estado Nación en la Argentina se vincula con la actual por formas de enseñanza resistentes a las

transformaciones culturales. Esto repercute en modos de entender el arte desde concepciones hegemónicas heredadas que legitiman al naturalismo y al logro de la semejanza representativa como objetivos de la educación artística en el presente. Tal persistencia es posible por la vigencia del positivismo pedagógico, que atraviesa las diferentes disciplinas avaladas dentro de la institución escolar. La plástica se rige aún, en las escuelas, por preceptos que hicieron que fuera reconocida inicialmente como campo de conocimiento con una orientación instrumental. Por esto, se validaron, en especial, aspectos utilitarios del lenguaje visual: sus potencialidades descriptivas de lo visible (la copia) y la clasificación de contenidos sostenida en una sistematización de los elementos plásticos alejada de las subjetividades.

De esta manera, se afianzó una forma naturalista de codificación de lo visual, que se puede observar en el refuerzo de la denotación y en el desplazamiento de búsquedas ligadas con la connotación. Como sugiere María Acaso, es necesario posicionarse críticamente para contextualizar la enseñanza y propiciar la asociación entre los procedimientos, las formas y los contenidos de las artes visuales:

Para poder llegar al contenido profundo hay que pasar del lenguaje visual al mensaje visual, hay que aceptar la idea de que una imagen es una estructura que transmite un conocimiento determinado hecho por alguien por algún motivo. Para desnudar este conocimiento resulta imprescindible conocer las herramientas que se han empleado para configurarlo (2008: 48).

Es fundamental, entonces, potenciar la relación entre la percepción que tienen los jóvenes de su entorno y la enseñanza de recursos del lenguaje visual que les permitan apropiarse de la *cultura visual*. Como sostiene Nicholas Mirzoeff, «la cultura visual aleja nuestra atención de los escenarios de observación estructurados y formales, como el cine y los museos, y la centra en la experiencia visual de la vida cotidiana» (2003: 25).

Mirzoeff propone reconocer que la información asociada al mundo como texto, desde el siglo XIX y hasta la actualidad, ha sido desplazada

por el mundo como imagen. Este autor agrega: «Tales imágenes del mundo no pueden ser puramente visuales pero, de igual modo, lo visual perturba el desarrollo y desafía cualquier intento de definir la cultura en términos estrictamente lingüísticos» (2003: 25). Esta mirada nos permite enfocar de manera más amplia la experiencia respecto a lo visual que tienen los estudiantes y, así, desprendernos de las imposiciones del arte institucionalizado. La idea de arte que predomina se circunscribe a obras visuales evaluadas y aceptadas por ámbitos convencionales para la producción y para la fruición de imágenes.

La característica principal de este arte que se ciñe a una tradición hegemónica es, como dijimos, el naturalismo o la búsqueda de semejanza entre la imagen y la apariencia del mundo concreto. El *naturalismo*, denominado por algunos autores *realismo*, se basa fundamentalmente en la perspectiva geométrica, código de representación de lo visible que atiende a conseguir, como afirma Nelly Schnaith (1987), un efecto de realidad, y a ocultar su carácter construido: «En vez de comprenderse a sí mismo como un código culturalmente privilegiado, el realismo se convierte en el modo “natural” de representar, o sea el único que nos entrega lo visible en su verdad, más allá de la arbitrariedad de las convenciones» (1987: 28). Los hábitos educativos basados en esta concepción depositan sus expectativas en el logro del parecido con un modelo dado, que puede referir al mundo concreto pero también a imágenes preexistentes, ya construidas, como por ejemplo, fotos, dibujos, pinturas, esculturas, etcétera.

Sin embargo, es importante no asumir de forma determinista aquello que las instituciones aceptan como estético, ni sus preceptos sobre la educación artística. Si, por un lado, podemos educar sobre las condiciones de la producción artística en nuestra cultura, por otro lado, como aporte esencial, podemos fomentar la apropiación de un lenguaje. Para esto, es necesario que las prácticas educativas vinculadas con la plástica dialoguen con la visión de mundo de los estudiantes y que se nutran, también, de ella. Peter Berger y Tomas Luckmann explicitan la relevancia que tienen los códigos comunicativos usados cotidianamente, a través de los cuales se representa la cultura: «El lenguaje usado en la

vida cotidiana me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual estas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado» (Berger & Luckmann, 1978: 39).

El uso singular de un lenguaje requiere de creatividad, cualidad humana que puede desplegarse en las prácticas enunciativas. La articulación entre el enunciado y la enunciación es imprescindible para comprender la construcción genuina de sentido. A partir del estudio de prácticas comunicativas, que realizó desde una perspectiva semiótica, Eliseo Verón sostiene:

El orden del enunciado es el orden de lo que se dice (de manera aproximativa, podría afirmarse que el enunciado es del orden del «contenido»); la enunciación, en cambio, corresponde no al orden de lo que se dice, sino al decir y a sus modalidades, a las maneras de decir (2004: 172)

Se puede trazar una relación entre enunciación y estilo. Omar Calabrese vincula a este último con «variaciones en el plano de la expresión que se corresponden con efectos de contenido» (1994: 19). Esto nos indica la relevancia, en el caso de la enseñanza del lenguaje visual, de indagar en la utilización intencional de recursos para plasmar imágenes. La posición que se adopta a través del lenguaje es siempre consecuencia de una elección, consciente o inconsciente. Educar para la apropiación del lenguaje visual sería ayudar a comprender convenciones y, al mismo tiempo, propiciar la toma de decisiones para enlazar significantes y significados. Los aportes del psicoanálisis nos ayudan a comprender al estudiante como sujeto que, incluido en enlaces sociales, precisa autonomía. Sobre el vínculo entre psiquis, actos involuntarios del individuo, y posibilidades de ejercicio de la libertad, Gabriel Lombardi expone:

[...] cuando un hecho fortuito realiza una preferencia suya sin la intervención aparente de su iniciativa, resulta implicado en una elección que solo desde una perspectiva exterior parece forzada e inoportuna. Desde otro punto de vista, desde otra escucha, ese accidente, ese trauma, fue una oportunidad vital de salir de

la programación social ejercida a través de la educación y de la represión que restringen la realidad psíquica a la del discurso común (2015: 91).

El desafío para afianzar la creatividad se encuentra en eludir o en incorporar críticamente en la enseñanza los mensajes estereotipados. Ruth Amossy y Anne Herschber Pierrot analizan el carácter ambivalente del estereotipo. Estas autoras advierten que si, por un lado, los estereotipos generan esquemas reductores, tienen, por el otro, «funciones productivas y constructivas» (Amossy & Pierrot, 2010: 56). Es decir que, si por una parte clausuran o fijan el sentido, por otra, permiten hacer generalizaciones para comprender y para construir la realidad. Walter Lippman fue el introductor, en el siglo xx, de la noción de estereotipo como esquema o como fórmula cristalizada. Amossy y Pierrot explican que, según Lippman, los estereotipos son imágenes de nuestra mente indispensables para la vida social, que, como sintetizan estas autoras «mediatizan nuestra relación con lo real» (Amossy & Pierrot, 2010: 31-32). Podemos comprender, en base a estos planteos, que las formas comunicativas estereotipadas permiten que existan categorizaciones sociales compartidas que vinculan cada ser, cada objeto, con un tipo o con una generalidad.

Con frecuencia, los docentes anteponen en sus prácticas áulicas el adiestramiento en la réplica de modelos y en la adquisición de una semiótica visual basada en clasificaciones normativas de los elementos plásticos. La asunción de ciertos códigos como naturales, y la regulación de un sistema de signos de manera inflexible, orientan a que las producciones plásticas corran el riesgo de quedar circunscriptas a herencias que reproducen esquemas impersonales. Suele ocurrir que estas tendencias, devenidas de la formación de grado de los profesores, no encuentren en ningún ámbito la oportunidad de una revisión crítica. Revisión imprescindible para evitar transmisiones rígidas y para habilitar adquisiciones forjadas en la comprensión de convenciones pero, también, en la espontaneidad y en la libertad.

ESTIGMATIZACIÓN Y DESIGUALDAD

La falta de escucha es el síntoma principal de situaciones de marginación y de exclusión que suceden con frecuencia en las escuelas. Por esto es imprescindible enfatizar la importancia de la atención y la valoración que dediquen los docentes a las necesidades, los deseos y las potencialidades manifestadas por cada joven, en función de incluir en sus propuestas didácticas aspectos que movilicen la creatividad.

Es necesario destacar que los supuestos que circulan en la ciudad de La Plata sobre los establecimientos del centro y los de la periferia, implican la catalogación como *desfavorables* de algunas instituciones ubicadas fuera del casco urbano fundacional. Estos supuestos fomentan representaciones sociales sobre los estudiantes que concurren a las escuelas tildadas como *desfavorables*, que los identifican desde un enfoque estigmatizador, como pobres, marginales y violentos. Desde este punto de vista, cada uno de estos adjetivos, implica necesariamente a los otros, y los tres juntos desencadenan, inevitablemente, dificultades para una auténtica inclusión de estos jóvenes en el sistema escolar.

Estas representaciones limitan la jerarquización que hacen los profesores en relación con expresiones culturales de jóvenes de clases sociales bajas, y reprimen el protagonismo de los estudiantes, al no propiciar que estos realicen producciones con las que se identifiquen. Además, alimentan imaginarios que provocan miedo hacia los alumnos. Aunque este temor no se circunscribe solo a estudiantes con escasos recursos económicos, las concepciones de los adolescentes pobres como peligrosos se apoyan en prejuicios y terminan en condenas.

Un caso representativo del riesgo discriminatorio que encierran ciertos preconceptos es el de Ingrid, quien enseñaba plástica en una escuela de la periferia de La Plata. La profesora había visto a uno de sus alumnos trabajando en una plaza de la ciudad, vendiendo choripanes el día que se festejaba el comienzo de la primavera. Y consideraba que la «rebeldía», palabra que utilizaba para definir las actitudes de este estudiante en el aula, se debía a que el chico estaba todo el tiempo en la

calle, al tipo de personas con las que trataba y a cómo se hablaba en el entorno cotidiano del alumno. De esta manera, sus representaciones afianzaban un diagnóstico de anomalía, ya que habilitaban que sostuviera, casi como si dictara un veredicto despojado de toda empatía: «Por eso es así. Eso es lo normal para él».

Ciertas construcciones imaginarias sobre los jóvenes dificultan su reconocimiento como sujetos de derecho, porque ponen el acento en la peligrosidad y porque habilitan posicionamientos personales e institucionales que promueven el control y la vigilancia.

En algunas oportunidades se recurre a la policía y, en otras, a una disciplina que busca imponer conductas que se encuadren en determinada concepción de orden. Las expectativas depositadas en el comportamiento de los jóvenes están asociadas asiduamente a un alto grado de estructuración y de rigidez en relación con las normas. Esta búsqueda predispone a los docentes a conseguir la uniformidad a través de pautas que tienden a regular las conductas. Como en las imágenes visuales, la forma y el contenido de la enseñanza están estrechamente unidos. La represión de las identidades de los jóvenes obstaculiza la necesidad de establecer acuerdos de convivencia. Dado que adopta rasgos institucionales autoritarios y condiciona el modo de adquisición del conocimiento en la escuela, porque instala lógicas educativas cuyo horizonte es el pensamiento uniforme y mecánico.

El predominio del pensamiento acrítico, reiterativo de la cultura hegemónica heredada, se debe también al desconocimiento del paradigma de promoción y de protección de los derechos de niñas, de niños y de adolescentes. O a una interpretación de esta perspectiva de abordaje de las problemáticas de la niñez y la juventud superficial, y poco transformadora de las prácticas que implican interacción entre profesores y estudiantes. En su Artículo 14, la Ley 13.298/2005 de la provincia de Buenos Aires, antecedente de la Ley Nacional 26.061/2005, enuncia:

El Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños es un conjunto de organismos, entidades y servicios que formulan, coordinan, orientan, supervisan, ejecutan y controlan las políticas, programas y acciones, en el ámbito

provincial y municipal, destinados a promover, prevenir, asistir, proteger, resguardar y restablecer los derechos de los niños, así como establecer los medios a través de los cuales se asegure el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Constitución de la Provincia de Buenos Aires, la Convención sobre los Derechos del Niño, y demás tratados de Derechos Humanos ratificados por el Estado Argentino (Ministerio de Justicia y Seguridad de la Provincia de Buenos Aires, 2011).

La Ley 13.298/2005 fue la normativa inicial, extendida luego a todo el país para posibilitar el reemplazo del sistema de patronato por otro que resguarde a niños y adolescentes como sujetos. El Artículo 14 nos remite a un punto clave en el enfoque que impulsa el cambio de legislación, que es «el interés superior del niño», mencionado en su Artículo 4:

Se entiende por interés superior del niño la máxima satisfacción integral y simultánea de sus derechos en un marco de libertad, respeto y dignidad, para lograr el desenvolvimiento de sus potencialidades, y el despliegue integral y armónico de su personalidad. Para determinar el interés superior del niño, en una situación concreta, se debe apreciar:

- a) La condición específica de los niños como sujetos de derecho.
- b) La opinión de los niños de acuerdo a su desarrollo psicofísico.
- c) La necesidad de equilibrio entre los derechos y garantías de los niños y sus deberes.
- d) La necesidad de equilibrio entre los derechos y garantías de los niños, y las exigencias de una sociedad justa y democrática.

En aplicación del principio del interés superior del niño, cuando exista conflicto entre los derechos e intereses de todos los niños, frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos, prevalecerán los primeros (Ministerio de Justicia y Seguridad de la Provincia de Buenos Aires, 2011).

En la escolaridad secundaria existen tensiones entre inclusión y exclusión que atraviesan con sus dinámicas el dispositivo educativo actual, más allá de la legislación vigente. Verónica Dillon señala interrogantes sobre el papel de las instituciones y su incidencia en el desarrollo de

proyectos que favorecen el reconocimiento de los derechos de la niñez y de la adolescencia:

[...] ¿Cómo es una institución? ¿Qué funciones tiene? ¿Cómo puede repensarse una institución en relación con la política pública que instrumenta? Y cuáles son las principales características que invalidan o propician el desarrollo del proyecto, creando obstáculos que a veces y a modo de supuesta improvisación, funcionan como bisagras para el cambio en la ruta docente (2008: 4).

Por un lado, los supuestos o los prejuicios de los profesores sobre los chicos de clases bajas provocan el menosprecio de las capacidades de estos estudiantes y un ocultamiento de sus realidades cotidianas por la imposición de una cultura hegemónica que les es ajena. Por otro lado, los jóvenes con mayor acceso a productos culturales tradicionalmente legitimados no están exentos de protagonizar situaciones de enseñanza y de aprendizaje en las que se los desvaloriza como sujetos. Ante los obstáculos para alcanzar el reconocimiento integral de los adolescentes, de sus derechos y de sus deberes, improvisar soluciones y proponer actividades que respondan a la necesidad de un cambio cultural, es en definitiva gestar estrategias que nos permitan explorar nuevas funciones como educadores y contribuir a la construcción de los vínculos en el aula a partir del reconocimiento de la otredad.

PROFESORES Y ESTUDIANTES EN EL AULA

En las prácticas áulicas es fundamental la disposición del educador para escuchar a los jóvenes, como forma de valorar significaciones planteadas por los alumnos y orientarlas, luego, hacia la apropiación del lenguaje plástico. Sin embargo, por la persistencia de nuestra tradición educativa, centrada en el adulto como reproductor de parámetros culturales hegemónicos, se sigue concibiendo la educación artística como fenómeno definido de manera unidireccional. Por esto, se prioriza el adiestramiento en técnicas (la repetición de procedimientos vaciada de sentido) y se

espera que la creatividad surja espontáneamente, por las capacidades innatas de algunos jóvenes. Predomina un modelo instrumental de enseñanza centrado en las técnicas, a la vez que se insiste en el uso de un léxico específico, no a partir de la comprensión, sino de la memorización. Las indagaciones que los profesores hacen de sus propias motivaciones para enseñar, aportan datos que dialogan con los mandatos institucionales. Blanca y Flavia expresaron por qué consideraban que se habían inclinado hacia el oficio de enseñar artes visuales. Para Blanca se trataba de una vocación surgida en la infancia, a través de representaciones lúdicas en las que ensayaba ser adulta: «En la casa de mi abuela me ponía una mesita, me sentaba y del otro lado de la mesita ponía muñecos. Y es como que yo les enseñaba, como un juego. Y cuando por ahí me decían de chiquita ¿qué vas a hacer cuando seas grande?, yo decía que iba a ser maestra». Flavia también destacaba, en este caso en su rol concreto como docente, las posibilidades de transmisión y de comunicación que le permitía su trabajo: «Es una tarea maravillosa, porque vas descubriendo un montón de cosas, cómo sin querer hasta le marcás el camino a algún chico que te encontrás después de mucho tiempo». Y agregó que intentaba despertar el interés de los chicos para «transmitirles lo que a uno le apasiona». Además de identificar su pasión por lo artístico como un estímulo para enseñar, la profesora también evocó su experiencia de concebir las paredes de la escuela como cobijo de procesos creativos, en lugar de que remitieran a un espacio carcelario: «Trabajé la producción de murales en una escuela, y fue todo lo contrario a la idea de que el chico se iba a desbandar, o sea es increíble cómo la pared los contiene. Digo esto en contraposición con la idea de la disciplina, porque está esa idea. Es muy difícil en las escuelas meter la idea de lo artístico [...] No se entiende la dinámica de trabajo».

Las paredes, materiales y simbólicas, que constituyen los establecimientos educativos, generan límites concretos e imaginarios en los que se inscriben las prácticas vinculadas con la materia Plástica. Límites dentro de los cuales estudiantes y docentes, como sujetos pedagógicos, producen y reproducen la realidad escolar. El estudio de prácticas y de discursos relacionados con la educación artística permite comprobar

las dificultades que plantea la escuela para dar lugar a la heterogeneidad cultural y para evitar la vulneración del derecho a la identidad. La implementación de un sistema integral para el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho es propiciada en la Argentina por la Ley Nacional 26 061/2005 (UNICEF, 2010), que promueve la concreción de los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (UNICEF, 2002). Estos principios fueron aprobados en el país desde la promulgación de la Ley 23 849/1990 (UNICEF, 2004), aunque quedó pendiente su promoción universal y efectiva. Además, la Ley de Educación Nacional 26 206/2006 (Ministerio de Educación de la Nación, 2015) declara la obligatoriedad de la enseñanza secundaria. De modo que se han gestado en el país legislaciones fundamentales para el impulso de un cambio cualitativo en materia de divulgación y de protección de los derechos de niñas, de niños y de adolescentes. Pero queda pendiente el fortalecimiento de políticas públicas que garanticen la efectividad del marco legal vigente.

La vida cotidiana en la escuela es atravesada por una escisión entre este marco legal y las prácticas educativas. En el caso de la educación artística, son múltiples los obstáculos para comprender y ejercer los derechos y los deberes de profesores y de estudiantes dentro del aula, y para acercarse al lenguaje visual como un modo de conocimiento significativo. En este sentido, Jorge Rivera Pizarro remarca la distancia entre la existencia de una legislación y su potencia en la transformación de realidades concretas:

Las personas no cambian y, por tanto, las instituciones tampoco, cuando existe desinformación. Y esto quiere decir dos cosas: una, que no se conoce la ley y su sentido y, otra, que se la conoce de forma parcial o sesgada. Ciertamente todo cambio produce temores, desacomoda las rutinas, obliga a esfuerzos personales e institucionales (s.a.: 11).

Es necesario un cambio cultural que implique otra concepción de la educación y de la enseñanza de la plástica en particular. Uno de los epígrafes de este libro dice: «Estoy parado sobre la muralla que divide

todo lo que fue de lo que será. Estoy mirando como esas viejas ilusiones pasando la muralla se hacen realidad» (Cantero & Piccolo, 1986). Los versos siguientes de la citada canción agregan: «Pero como el amor de ayer, pero como el amor de ayer, vuelve a desaparecer, desaparecer...» (Cantero & Piccolo, 1986). Imaginemos que desaparecieran, efectivamente, los muros que, en algunas situaciones escolares, resultan opresivos. Imaginemos que nuestras prácticas educativas, despojadas de antagonismos insolubles, se gestaran y adquirieran vigencia por medio de acciones que implicaran el pensamiento crítico sobre las contradicciones subjetivas y objetivas que las atraviesan. Una pared que se agrieta es una oportunidad para tener otras perspectivas a través de sus hendiduras. Y es, al mismo tiempo, un interrogante sobre su pertinencia y su función, sobre los límites que demarcan nuestras acciones y sobre cómo podemos contribuir a construir las condiciones necesarias para una educación artística acorde a los desafíos de nuestra época.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, María (2008). *El lenguaje visual*. Buenos Aires: Paidós.
- Amossy, Ruth y Herschberg Pierrot, Anne (2010). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- Berger, Peter y Luckmann, Tomas (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Calabrese, Omar (1994). *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid: Cátedra.
- Lombardi, Gabriel (2015). *La libertad en psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Maimone, María del Carmen y Edelstein, Paula (2004). *Didáctica e Identidades Culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: La Crujía.

Ministerio de Justicia y Seguridad de la Provincia de Buenos Aires (2011). *Ley Provincial de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños* 13 298. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Seguridad de la Provincia de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2015). «Ley 26 206. Ley de Educación Nacional». En *Normativas I*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Mirzoeff, Nicholas (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

UNICEF (2002). «Convención sobre los derechos del niño». En *Un mundo apropiado para los niños y las niñas*. New York: UNICEF.

UNICEF (2004). «Convención sobre los derechos del niño. Ley 23849». En *Derechos de los niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF.

UNICEF (2010). «Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes 26 061 y sus decretos 415 y 416/2006». En *Derechos de Niñas, Niños, Adolescentes y Mujeres*. Buenos Aires: UNICEF.

Verón, Eliseo (2004). *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Corretjer, Leopoldo (1943). «Himno a Sarmiento» [en línea]. Consultado el 17 de abril de 2016 en
<<http://www.me.gov.ar/efeme/sarmiento/himno.html>>.

Dillon, Verónica (2008). «Derecho a la niñez y jóvenes en contextos de encierro. Prácticas artísticas docentes en el Museo Provincial de Bellas Artes del Instituto Cultural de la provincia de Buenos Aires» [en línea]. Consultado el 24 de noviembre de 2016 en
<<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/38959>>.

Freire, Paulo (1980). «Cartas a una joven nación». Revista *Correo de la UNESCO* (6) [en línea]. Consultado el 24 de noviembre de 2016 en <<https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/cartas-a-una-joven-nacion-leer-la-realidad-para-aprender-a-leer-y-escribir.pdf>>.

Ministerio de Educación y Deportes (2016). «Ley Federal de Educación 24 195, de la República Argentina» [en línea]. Consultado el 11 de noviembre de 2016 en: <<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=90044>>.

Rivera Pizarro, Jorge (s.a.). «Hacia un sistema local de protección integral de los derechos» [en línea]. Consultado el 24 de noviembre de 2016 en <[http://www.unicef.org/argentina/spanish/ley_del_nino\(2\).pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/ley_del_nino(2).pdf)>.

Sarmiento, Domingo Faustino (1845). *Facundo* [en línea]. Consultado el 24 de noviembre de 2016 en <<http://www.folkloretradiciones.com.ar/literatura/facundo.pdf>>.

Schnaith, Nelly (1987). «Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual». Revista *Tipográfica*, (4) [en línea]. Consultado el 24 de noviembre de 2016 en <<http://www.bio-design.com.ar/2-UNLa/teoria/Codigos%20Nelly%20Schnaith.pdf>>.

CANCIONES

Cantero, Marciano y Piccolo, Daniel (1986). «La muralla verde». En *Contrarreloj* [álbum]. Argentina: Sony Music.

ÍNDICE DE IMÁGENES

FIGURAS 1A-1H

Serie de imágenes realizada por una alumna de segundo año, perteneciente a una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata (2008). 43

De izquierda a derecha: **Figura 1a:** Modelo. **Figura 1b:** Línea texturada. **Figura 1c:** Línea quebrada. **Figura 1d:** Línea en zigzag. **Figura 1e:** Línea ondulada. **Figura 1f:** Línea modulada. **Figura 1g:** Línea discontinua. **Figura 1h:** Línea mixta.

FIGURA 2

Modelo fotocopiado y entregado a sus alumnos por una docente de Plástica. 47

FIGURA 3

Reproducción de este modelo, realizada por un estudiante de tercer año, perteneciente a una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata (2008). 47

FIGURA 4

Reproducción de una obra de Van Gogh realizada por un estudiante de tercer año, perteneciente a una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata (2008). 50

FIGURAS 5 A 7

Producciones sobre el género dramático realizadas por alumnos de tercer año, pertenecientes a una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata (2008). 52

FIGURAS 8 A 10

Producciones sobre el género decorativo realizadas por alumnos de tercer año, pertenecientes a una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata (2008). 52

FIGURAS 11 A 13

Producciones sobre el género humorístico realizadas por alumnos de tercer año, pertenecientes a una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata (2008). 52

FIGURAS 14 A 16

Producciones sobre el género fantástico realizadas por alumnos de tercer año, pertenecientes a una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata (2008). 53

FIGURA 17

Modelo trazado por un profesor (2008). 63

FIGURAS 18 Y 19

Copias del modelo, realizadas por alumnos de primer año de una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata (2008). 63

FIGURAS 20 Y 21

Recreaciones de las características del expresionismo elaboradas por estudiantes de tercer año de una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata (2008). 65
66

FIGURA 22

Proyección lineal dibujada por una alumna de segundo año de una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata (2008). 74

FIGURA 23

Representación del volumen en la bidimensión, por una alumna de segundo año de una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata (2008). 74

FIGURA 24

Proyección con planos dibujada por una alumna de segundo año de una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata (2008). 74

FIGURA 25

Imagen efectuada por una estudiante de segundo año de una escuela pública de la ciudad de La Plata (2008), en el marco de una evaluación relacionada con la copia de esquemas. 78

FIGURA 26

Imagen extraída de *Del reloj de arena al reloj digital* (2003), de Carles Feixa. 104

FIGURA 27 A 29

Trabajos de alumnos de tercer año de una escuela pública platense, en los que se visualiza la uniformidad impuesta a la representación sus viviendas (2008). 106

FIGURA 30

Retrato producido por un estudiante de tercer año de una escuela pública platense (2008). 108

FIGURA 31

Impresión de una mancha realizada por el mismo estudiante secundario (2008). 108

